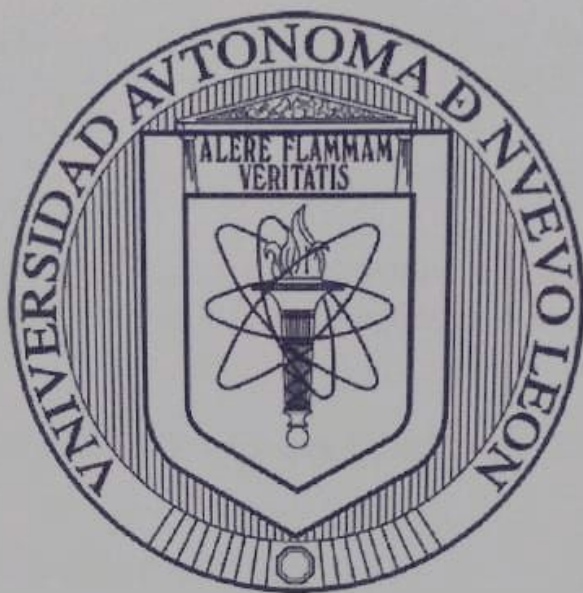


UNIVERSITÉ AUTONOME DE NUEVO LEON
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET DES LETTRES



LA CLASSE INVERSÉE EN FLE POUR FAVORISER LA PRODUCTION
ORALE : PROPOSITION DIDACTIQUE POUR LES COLLÉGIENS AU
NORD-EST DU MEXIQUE

PROPOSITION DIDACTIQUE POUR OBTENIR LE MASTER EN
LINGUISTIQUE APPLIQUÉE À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES
ÉTRANGÈRES

PAR
VALERIA AIMÉ DÁVILA GARZA

SOUS LA DIRECTION DE
MME AURORA MARTÍNEZ

AOÛT 2018

1. LA DÉFINITION DE LA PROBLÉMATIQUE

Ce travail a été développé dans une école privée bilingue au nord de Nuevo León au niveau du collège. L'école a offert ses cours en 2002, dans le mois d'août, afin de cibler le besoin de création des écoles bilingues dans la ville. C'est une institution où les cours de français ont commencé en 2015 au premier, deuxième et troisième niveau du collège (école secondaire). Le public cible de cette recherche, ce sont vingt adolescents entre douze et quatorze ans, le groupe est hétérogène et ils ont une situation socioéconomique très stable, en ayant l'opportunité d'avoir accès aux différents outils et ressources comme à un ordinateur ou d'autres appareils électroniques.

Dans cette ville au nord du Mexique, il n'existe pas d'autres institutions qui offrent un cours pour étudier le français, sauf le lycée qui appartient à l'Université Autonome de Nuevo Leon dans le programme du baccalauréat bilingue. Il est utile de connaître cet aspect car c'est le point fort qui a cet établissement par rapport aux autres qui sont aussi privés ou du secteur public. Vu que l'apprentissage de français est la nouveauté et un aspect difficile à égaler par les autres

écoles de la ville où nous n'avons que l'anglais comme deuxième langue, l'exigence des résultats est un point clé pour continuer à être l'une des premières options des parents pour les études de leurs enfants.

Les étudiants ont le cours de français deux fréquences par semaine, chaque séance a une durée de quarante-cinq minutes. Il existe des facteurs qui empêchent le déroulement de la classe, par exemple : il faut gérer le comportement, réviser les devoirs, expliquer plusieurs fois le même sujet, remplir les livres, étudier pour les examens, etcetera. C'est un cours qui n'est pas dans leur plan d'études mais qui a une valeur sur les notes finales de l'étudiant, donc il y a des examens et une méthode à suivre : cahier et livre de l'élève ECHO A1 (CLE International, 2010).

Le temps est un élément clé dans ce travail, nous n'en avons pas assez pour faire tout ce que nous avons fixé comme objectif en tant que professeur de ce cours et la méthode implémentée pour les étudiants est consacré aux jeunes adultes et pas pour des adolescents, ce qui peut avoir un impact dans l'apprentissage de la langue.

À cause de certains facteurs qui ont été découverts au fur et à mesure que cette recherche a avancé, nous ne pouvons pas utiliser des stratégies pour développer toutes les habiletés langagières (la plus demandée dans ce contexte est la production orale). De plus, le nombre d'étudiants adolescents dans la salle de classe empêche le déroulement des activités. Il est clair que si nous ne dépensons pas de temps dans certains aspects (explication de la grammaire qui n'est pas si difficile, par exemple) dans la salle de classe, nous aurons plus de temps disponible pour travailler les tâches. Les étudiants ne sont pas autonomes pour leur apprentissage, ils sont habitués à avoir des échanges mais pas en langue cible.

Étant donné ces problèmes, cette recherche a visé à développer une nouvelle stratégie comme un moyen d'appui pour l'apprentissage autonome de l'étudiant et le travail en collaboration avec

ses camarades, ainsi que pour le programme à suivre dans le cours afin de favoriser la production orale en mobilisant les connaissances dans la classe.

1.1 Les questions de la recherche

Pour guider ce travail, nous allons répondre les questions de recherche :

1. Quels sont les intérêts et besoins des étudiants adolescents débutants de FLE au niveau de leurs compétences langagières en langue cible ?
2. De quelle manière les activités de production orale de la méthode ECHO A1 proposées dans la leçon à travailler ont un impact dans le développement de cette même compétence ?
3. Quels sont les facteurs socio-démographiques qui provoquent que les étudiants ne développent pas la production orale en FLE ?
4. Quelles seront les tâches individuelles et collaboratives qui développeront la production orale dans la salle de classe en intégrant la classe inversée ?

Pour la première question, nous voulions savoir la manière la plus juste d'encourager les élèves dans un apprentissage significatif de la langue française. En d'autres mots, trouver leurs intérêts pour mieux mener le cours de langue. Ensuite, la deuxième question impliquait l'impact des activités orales proposées dans une leçon de la méthode, qui ont été mesurées avec une évaluation d'une de ces activités pour connaître son impact sur la performance des étudiants.

La troisième question indiquait les facteurs qui sont autour du cours, pour savoir s'il s'agit d'une situation sociale qui empêche la réussite des adolescents dans cette compétence. Finalement, la dernière question permet de chercher les tâches individuelles et collaboratives à développer dans le cours, adaptées au niveau, âge, contexte et au sujet prévu pour la leçon étudiée pendant le déroulement de la proposition.

1.2 Les objectifs de recherche

Pour obtenir des résultats dans cette recherche, nous avons suivi des objectifs dans le parcours pour avoir une vision plus guidée. Cette recherche a visé à :

- **Objectif général :** Identifier les besoins et intérêts des étudiants du collège pour mieux développer la production orale en classe de FLE.
- **Objectifs spécifiques :**
 - Décrire l'impact des activités de production orale d'une leçon de travail de la méthode « ECHO A1 » dans le développement de cette même compétence chez les étudiants débutants de FLE du collège.
 - Décrire les facteurs socio-démographiques qui vont intervenir dans le développement de la production orale chez les étudiants débutants de FLE.
 - Créer des séances pédagogiques pour un sujet d'une leçon avec des tâches individuelles et collaboratives pour favoriser la production orale chez les étudiants débutants en intégrant la classe inversée.

Ces objectifs de la recherche sont en relation avec les questions et hypothèses qui seront présentées dans la partie suivante du travail.

1.3 Les hypothèses

À partir des questions et objectifs de cette recherche, nous avons les suivantes hypothèses :

1. L'un des priorités des étudiants est de développer la production orale avant que les autres compétences, c'est pourquoi il faut profiter cet intérêt au niveau de la motivation et pour arriver aux objectifs du programme de l'institution.

2. Les activités de production orale de la leçon à mettre en œuvre ne sont pas adaptées aux besoins des étudiants, c'est pourquoi nous ne pouvons pas privilégier cette compétence.
3. Il existe des facteurs à part le temps qui vont intervenir dans l'apprentissage de la compétence orale.
4. Avec le déroulement des séances en format inversé, les élèves auront une meilleure production orale dans des situations de mobilisation dans la salle de classe.

1.4 La justification

Cette proposition didactique est consacrée à vérifier l'efficacité d'une nouvelle stratégie pour le cours de langue d'une école privée. Il est important de réaliser cette étude, puisque dans ce contexte éducatif, nous n'avons pas le temps d'exploiter la compétence orale ou de mettre en pratique des activités d'interaction. Cette recherche qui s'est basée sur l'utilisation de la classe inversée, a permis les étudiants de réaliser des tâches plus contextualisées, puisque quand nous leur confions des situations qui se passaient dans la réalité des étudiants, ils avaient plus d'intérêt à savoir des expressions concernant à ce contexte-là. Si nous donnons un apprentissage significatif, les étudiants ont une curiosité pour apprendre tout ce qu'ils pourraient dire dans la circonstance prévue.

Le fait de n'avoir que deux séances de quarante-cinq minutes chaque semaine limite la réalisation de certaines activités de production. Vu que le professeur doit gérer le comportement des étudiants, les événements extracurriculaires (tels que les festivals ou les célébrations) et les demandes du programme, le temps optimal à consacrer pour l'enseignement de la langue diminue énormément. C'est pourquoi, il fallait réfléchir sur une nouvelle stratégie pour la

libération du temps et la mise en pratique des connaissances acquises, pour que les apprenants ne restent pas dans un rôle passif.

Cette recherche bénéficie aux professeurs qui donnent des cours dans des institutions où la gestion de la durée du cours ne permet pas de privilégier tous les aspects importants pour l'apprentissage de la langue cible, ainsi qu'aux enseignants d'autres cours qui souhaitent favoriser les interactions parmi leurs étudiants et leur apprentissage autonome. Même si cette proposition est focalisée sur l'enseignement du français pour des adolescents, elle peut s'adapter aux autres niveaux et aux écoles d'autres secteurs publics, le plus important est de trouver la manière de profiter la classe au maximum, surtout quand il s'agit d'un cours qui n'appartient pas au programme de l'institution. Elle peut être appliquée dans les disciplines où il existe des connaissances théoriques qui vont permettre la performance des étudiants dans la pratique dans la salle de classe.

2. L'ÉTAT DE LA QUESTION

Dans ce travail, il est important de prendre en compte les aspects qui vont intervenir dans le parcours de la proposition didactique. À partir des recherches menées dans d'autres pays, nous analysons l'importance de la communication orale dans une interaction dans la salle de classe, pour être conscient que cette compétence doit être prise en compte dans l'enseignement de la langue étrangère. Ensuite, les études qui explorent les tâches authentiques contextualisées au niveau, âge et intérêts des étudiants, les composantes langagières et les travaux sur les stratégies pour privilégier la communication orale.

2.1 La communication orale et l'interaction dans la salle de classe

Il est essentiel de connaître la pensée des auteurs qui ont écrit au sujet de la communication orale, il existe des études concernées à la production orale dans l'enseignement du français dans des pays francophones ou pas francophones. En premier lieu, Lamine Kamano (2009) explore la pédagogie des enseignants pour donner de l'importance à cette compétence, d'une part toutes les activités qui vont permettre à l'élève de placer l'oral dans son apprentissage de la langue

cible, d'autre part le rôle du professeur dans sa manière de travailler et les outils dont il a besoin pour obtenir de bons résultats.

Dans ce même travail, Py (cité par Kamano, 2009), mentionne que les activités que les professeurs utilisent dans les situations de communication doivent avoir certaines caractéristiques, il faut qu'elles soient variées pour stimuler les étudiants afin de donner une bonne raison de prendre la parole. Dans d'autres mots, il est nécessaire que la tâche développe la capacité à communiquer de l'élève et qu'elle stimule sa pensée pour la rendre « intéressante » et significative. Il est évident que si la communication est significative nous aurons toujours l'attention des étudiants vers la tâche.

Ensuite, des apprenants du français à la Faculté de Lettres à l'Université « Babes-Bolyoi » Cluj- Naoca, en Roumanie, ont des difficultés pour la formulation à l'oral, car ils ne peuvent pas faire face aux conversations libres sans répétitions et sans avoir d'autres ressources à l'oral. Il faut créer des stratégies de formulation et reformulation pour développer la compétence orale, mais surtout une compétence fonctionnelle selon le CECR pour exprimer sa pensée. À partir des résultats de cette recherche, ils doivent implémenter une nouvelle application didactique qui porte sur les différents types de reformulation et les marqueurs correspondants afin de développer les stratégies d'étayage à la formulation (Giurgiu, 2013).

De même, en Colombie, le français est l'une des langues les plus privilégiées aux institutions où il y a des cours des langues étrangères, le français a obtenu une place importante, c'est pourquoi il est indispensable de former des futurs professeurs de FLE. L'Université Pédagogique et Technologique de Colombie, offre aux étudiants une licence des langues comme celle que nous avons dans notre faculté de Philosophie et Lettres, c'est la Licence en Langues Étrangères. Le principal problème des futurs enseignants était de ne pas communiquer dans des situations dehors de la salle de classe, c'est-à-dire que lorsqu'ils devaient faire face à une situation réelle

de communication (tels que commander un repas, faire un tour, chercher un lieu...), ils avaient des appréhensions et de la peur (Fonseca, 2013).

En deuxième lieu, en ce qui correspond à l'interaction, il est essentiel de voir comment la construction de la communication de la salle de classe vient avec l'interaction des étudiants. Il existe des techniques adoptées par les professeurs pour obtenir des résultats dans le processus de correction de cette compétence. Par exemple, dans un travail mené à l'Université de Sherbrooke en 2006, ils ont formé des équipes dans la classe de français pour la correction de l'oral entre apprenant et apprenant afin d'avoir une coévaluation, comme nous avons vu avant, il faut une interaction de tous les acteurs de la salle de classe. Il est important de connaître les réactions des étudiants face à une erreur dans la production orale du reste des camarades de la salle de la classe et comment cette correction peut développer une bonne production orale (Poirier, 2006).

En outre, Antonioli et Vega (1996), ont publié un travail concernant les jeunes adultes de l'université (futurs traducteurs, enseignants et licenciés), qui vise à appliquer un modèle de communication du philosophe Francis Jacques, où il faut travailler le discours et l'argumentation. Ce modèle implique la relation parmi les interlocuteurs pour participer dans ce processus communicatif en prenant en compte de facteurs qui vont permettre que le discours soit fonctionnel dans certains contextes. Elles ont trouvé que cette manière de mener le cours est très rentable aussi avec d'autres langues, mais il faut souligner que c'est dans une classe orale de la langue cible, dans ce cas-là, le français.

Dans le processus de l'enseignement d'une langue étrangère, l'interaction dans la salle de classe a un rôle vraiment important, il s'agit de savoir-être en relation avec les autres comme dans la société où nous nous déroulons tous les jours. Ce n'est pas seulement de répéter des phrases mais plutôt d'établir un lien avec un autre camarade, une communication authentique

où il y a quelqu'un qui reçoit et qui transmet d'information à une autre personne (Conseil de l'Europe, 2001). En d'autres mots, l'interaction parmi les étudiants doit être aussi une priorité, car c'est cela que nous faisons tous les jours dans notre vie, c'est la principale action de l'être humain, d'être en relation dans une société.

S'il existe une approche interactionnelle dans les cours de français, l'élève devient un acteur social grâce aux tâches de la vie réelle car il doit développer des compétences communicatives pour avoir une interaction sociale (Ollivier, 2014). En d'autres mots, si le professeur est capable de situer les connaissances apprises dans un contexte de la vie quotidienne, mais en plus, un contexte qui soit vraiment adapté aux besoins des étudiants, ils acquissent des compétences liées à l'interaction sociale, ils peuvent se débrouiller dans un milieu de communication réelle.

2.2 Les stratégies pour développer la production orale

Dans cette partie de la recherche, il est essentiel de connaître certaines stratégies utilisées pour développer la production orale ou résoudre les inconvénients des étudiants. D'abord, dans une étude qui s'est déroulée en Espagne, dans l'Université de León en 2011, ils se sont focalisés sur un aspect de la production orale : la prononciation. Son objectif était de favoriser les productions orales et les productions écrites des étudiants espagnols ainsi que la collaboration et les échanges interculturels, en s'appropriant de l'Internet avec les éléments les plus utilisés dans nos jours (comme les réseaux sociaux, les podcasts, weblogs, entre autres). Donc, nous faisons recours à l'Internet pour créer des stratégies pour favoriser un aspect de la production orale qui est important dans l'apprentissage de la langue cible (Tomé, 2011).

La recherche de Aukrust et Uvsløkk (2013) est focalisée sur l'utilisation de la technologie, elle se déroulait en Norvège où beaucoup de réformes ont apparus depuis 1994 en ce qui correspond au lycée, et après en 2006 pour l'enseignement du primaire et du collège

(secondaire). L'un de ces programmes était la « promotion de la connaissance » dont l'objectif était d'utiliser la langue grâce à l'approche pratique et les TIC. À partir des résultats, ils ont conclu qu'il faut s'adapter aux nouvelles ressources pour bien en profiter, pour construire un apprentissage plus significatif et pour comprendre que les étudiants ont d'autres intérêts et il est indispensable de les encourager dans les différents types d'apprentissage. Même si nous ne parlons pas spécifiquement de la production orale, il s'agit de l'approche pratique de la langue où nous avons sans doute la production orale.

Dans le cours de français comme langue étrangère il existe le besoin d'interagir dans la salle de classe. Une autre stratégie pour privilégier certaines compétences est la classe inversée, qui permet de travailler deux parties importantes dans la formation d'un étudiant : le travail à l'individuel (pour devenir plus autonome) et le travail en groupe (pour savoir interagir avec les autres). Cette pédagogie aide à l'apprenant à avoir son propre rythme d'apprentissage mais à la fois de l'engager pour avancer au fur et à mesure que les autres le font aussi (Lebrun cité par Jarraud, 2016).

Vu que cette pédagogie n'oblige pas le professeur à utiliser toujours des capsules vidéo ou l'Internet, les professeurs peuvent adapter des tâches pour les situations des étudiants s'ils n'ont pas un ordinateur ou d'Internet chez eux, donc la classe inversée peut être donc disponible dans tous les contextes, en faisant des adaptations aux besoins du groupe (Faillet, 2015).

Gómez cité par Barreras (2016), présente aussi le modèle de la classe inversée pour répondre à un défi de l'institution : développer des cours pour améliorer l'enseignement universitaire. C'est pourquoi, elle a choisi cette méthodologie pour donner aux étudiants de l'Université de la Rioja, en Espagne, une nouvelle manière d'organiser leur temps, leur rythme de travail et d'aller dans la découverte de la technologie pour s'en servir. Ils ont réfléchi à plusieurs aspects pour l'implémentation de cette technologie, comme les moyens pour avoir accès aux outils de TIC et

aux intérêts de l'institution. L'un des objectifs de cette recherche était de faire un projet d'innovation pour intégrer les TIC au cours et adapter une classe inversée en didactique des langues étrangères.

2.3 Les tâches communicatives

Dans l'enseignement du français, il est nécessaire d'utiliser des tâches qui vont aider l'étudiant se débrouiller dans un contexte de communication déterminé. Il existe des domaines qui indiquent le type d'information à utiliser dans l'échange oral, soit public, privé, professionnel ou bien éducationnel. Ce qui permet de savoir que l'élève doit adapter son lexique, ses phrases, ses expressions pour faire correspondre la tâche avec la situation donnée et le domaine qui correspond au sujet que nous sommes en train de travailler. Mais, il faudra voir aussi les besoins des apprenants pour bien la définir avec un sujet vu dans la salle de classe (Conseil de l'Europe, 2001).

L'utilisation des tâches dans la salle de classe est tout un défi pour l'enseignant, il faut trouver des activités qui soient adaptées au contexte, niveau, âge, mais ce qui nous intéressent le plus dans ce travail, c'est qu'elles soient les plus réelles possibles. Il existe des tâches pédagogiques qui ne sont pas proches des situations de la vie, qui n'ont pour objectif qu'apprendre. Mais il y a aussi les tâches de la vie réelle, celles qui vont s'adapter à une situation quotidienne, celles qui vont plus loin dans une interaction sociale parmi les étudiants (Ollivier, 2014).

Ce sont ces dernières qui nous intéressent, les tâches qui ne sont pas isolées, qui correspondent à une vraie circonstance et qui développent l'interaction des apprenants mais surtout qui s'adaptent aux besoins, intérêts et niveau des étudiants. La communication authentique est différente de la didactique, la première est utilisée pour obtenir un message et prendre une décision, tandis que la seconde est pour évaluer. Nous devons prendre en compte cette

distinction pour savoir quelle sera la communication la plus juste dans une situation d'apprentissage.

La communication authentique implique la réalité, les opinions des élèves, des situations actuels. Il ne faudra pas se concentrer sur des aspects simulés qui ne peuvent pas motiver les étudiants dans la classe. Un mélange entre les deux communications peut donner lieu à une bonne ambiance d'apprentissage (Weiss cité par Mijon, 2010).

2.4 Les composantes langagières

D'après le Cadre Commun Européen Commun de Référence (CECR, 2001), il existe trois éléments qui sont liés au processus langagier : la composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La première correspond aux aspects lexicaux, phonétiques, la syntaxe des phrases, etcetera. La deuxième fait référence aux règles utilisées dans un certain contexte, où il y a des différences d'âge, du sexe, de culture, entre autres. Ce dernier est l'usage fonctionnelle de la langue en faisant une interaction, la manière dans laquelle la maîtrise du discours va permettre l'élève à bien se communiquer.

À partir de la composante pragmatique l'étudiant se situe dans un monde culturel plus réel, c'est grâce à l'usage de la langue comme une personne francophone, l'utilisation des phrases pour un contexte déterminé et les interactions parmi les apprenants. L'apprenant se débrouille au milieu d'une société dans ce cas-là, la salle de classe. Si la plupart des étudiant développent cette composante langagière, l'apprentissage de la langue cible sera plus efficace car nous trouvons un apprentissage significatif même si nous croyons que cet aspect est inné, il y a des étudiants qu'ont du mal à cette performance (Conseil de l'Europe, 2001).

Martin (2011), mentionne que le rôle de la prosodie dans la langue française est intéressant. Il fait référence à la langue parlée spontanée, le dialogue, le rythme, les syllabes, les éléments

qu'il faut décoder et tout ce qui est implicite dans ce processus de communication, comme les structures d'un énoncé pour être compris, comme nous venons de voir, la prosodie fait partie de la composante pragmatique qui doit être implicite dans ce processus. La prosodie peut être un facteur important dans les cours de français pour savoir comment la travailler avec des élèves mexicains du collège, qui ont une prosodie soit de l'anglais ou de l'espagnol.

2.5 La classe inversée dans d'autres disciplines

Nous avons déjà cité quelques recherches sur la classe inversée comme méthodologie pour la résolution d'une problématique, il est essentiel de souligner que nous n'avons pas assez des références de ce modèle pour des cours des langues car elle est très récente. Cependant, il existe plusieurs travaux qui visent son implémentation pour répondre aux besoins d'autres disciplines comme ses origines.

Rodríguez (2016) a utilisé cette méthodologie dans le cadre de sa formation du Master pour le développement de la personnalité en la formation des professeurs de l'école secondaire et lycée. Son objectif était d'évaluer l'implémentation et connaître la perception des étudiants par rapport à son utilisation dans l'Université Polytechnique de Madrid. Le résultat était favorable, ils ont obtenu plus de motivation de la part des apprenants, plus d'interaction parmi les étudiants et le professeur et un niveau plus haut d'autonomie.

Pour le cours de programmation de la formation en ingénierie civil informatique, les mêmes résultats sont trouvés, il existe plus de motivation et intérêt des apprenants ainsi qu'une amélioration dans leur apprentissage dans l'Université Catholique de Valparaíso après le cours en format inversé (Griffiths, Villarroel et Ibacache, 2016).

En médecine, pour le programme de physiologie dans l'Université Européenne de Madrid, les étudiants ont indiqué que la méthodologie était favorable pour le déroulement des classes

grâce à l'autonomie promue et le raisonnement critique des étudiants, ils sont aussi satisfaits pour compléter les cours magistraux avec cette méthodologie (Sánchez-Camacho, Azpeleta, Gal, et Suárez, 2014).

De plus, pour les sciences basiques dans cette même institution de Madrid, les apprenants mentionnent qu'avec cette façon de mener le cours ils comprennent mieux les concepts et elle favorise une discussion et des débats sur le sujet avec les camarades. En ce qui correspond à la motivation, dans cette recherche les étudiants ne sont pas sûrs s'ils se sentent plus motivés avec ce modèle face au traditionnel (Rodríguez, Fernández, et Vega, 2015).

Dans le domaine de l'informatique, en 2016, Prieto, Prieto et Pino ont utilisé la classe inversée à l'Université de Granada, afin d'améliorer le développement académique des étudiants dans le cours de Fondements de l'Informatique. Les apprenants ont accepté le modèle, plus de la moitié des étudiants le préfère avant le modèle traditionnel et ils sont très intéressés à utiliser les vidéos des classes, ainsi que leur note a augmenté en ce qui concerne l'évaluation.

Dans les sciences sociales de l'Université de Granada, une étude répond à la difficulté des apprenants pour réaliser des recherches et afin de changer le rôle de l'enseignant pour devenir un guide qui soutien et motive les élèves pour être plus autonomes, même si cette recherche ne montrait pas les résultats car elle présentait le programme pilote, ils ont les objectifs bien fixés pour un autre domaine d'études (Alcázar, 2016).

Après avoir exploré ces exemples des études pour l'utilisation de la classe inversée et les résultats obtenus, nous avons décidé d'approfondir plus dans cette méthodologie et de connaître les concepts qui sont en relation avec elle dans le suivant chapitre. En résumé, les implémentations de ces cours ont toujours des commentaires favorables, même s'il ne s'agit pas de l'enseignement des langues, nous pouvons constater qu'elle révolutionne la manière

traditionnelle des classes pour obtenir l'autonomie, la motivation et les interactions des apprenants.

3. CADRE THÉORIQUE

Nous allons aborder les concepts qui vont permettre une compréhension de ce qui est autour du sujet principal : l'enseignement de FLE. Il est important de commencer par un parcours de méthodologies d'enseignement des langues d'une manière générale. Ensuite, l'histoire du modèle de la classe inversée et sa signification, le rôle du professeur, les étudiants et l'interaction, ainsi que certaines caractéristiques de ce modèle qui vont nous permettre d'aller plus loin dans les détails.

3.1 Un bref parcours dans les méthodologies d'enseignement des langues

L'évolution des méthodologies d'enseignement de langues est bien notoire de nos jours, il est nécessaire de préciser la manière dans laquelle un professeur base ses pratiques pour la réussite des étudiants et les fondements de telle méthodologie dans le parcours de celles qui ont marqué la transmission d'une langue. Pour obtenir un panorama général avant d'arriver aux nouveautés

de nos jours, nous abordons les caractéristiques principales des méthodologies comme la traditionnelle, la directe, l'active, l'audio-orale et l'audiovisuelle.

En premier lieu, la méthodologie traditionnelle née à la fin du XVI^{ème} siècle vient de l'enseignement des langues anciennes, tels que le latin et le grec. Puren (2012) indique qu'elle est basée de la méthode de grammaire et traduction avant de l'arrivée de la méthodologie directe. Avec la focalisation pour l'étude de la grammaire et la prononciation, dans un sens très stricte, l'étudiant est exposé aux règles et aux dictées fréquemment. Ce qui fait que l'étudiant reste passif dans l'apprentissage et sa production soit limitée.

Ensuite, la méthodologie directe née vers 1900, Puren (2012) mentionne qu'il est interdit de parler en langue maternelle, ce qui provoque une recherche des nouvelles techniques de la part du professeur pour ne pas faire recours qu'à la langue cible. Dans cette manière de mener le cours, le professeur a des défis pour que les étudiants arrivent à la compréhension sans les traductions, il doit chercher l'assimilation, les explications et les intuitions, l'association des objets ou des actions avec des mots.

En ce qui correspond à la méthodologie active pratiquée de 1902 à 1923, l'étudiant a un rôle très présent car il devient un sujet qui a un rôle important dans la salle de classe. Maintenant, il fait des interactions avec les camarades à partir des sujets intéressants pour eux, disposés par le professeur. Il y a la gestuelle qui est nécessaire, ainsi que des variations de la voix, des déplacements, etc. Les habiletés sont variées, il est essentiel de travailler en passant de l'oral à l'écrit ou au visuel ou dans n'importe quel ordre afin d'encourager les apprenants (Puren, 2000). Le rôle de l'apprenant dans cette pratique est semblable à celle que nous voulions obtenir dans notre pratique car nous souhaitons changer la forme passive des activités faites dans la salle de classe.

De plus, nous avons la méthodologie audio-orale (MAO) apparu en 1950 et audiovisuelle (SGAV) apparu en 1960 qui se servent des outils tels que le magnétophone et laboratoires des langues, ainsi que le projecteur de vues fixes pour offrir des nouvelles techniques de travail. La MAO manipule les structures orales et c'est grâce au laboratoire que la répétition intensive est développée. Tandis que dans le SGAV, nous avons le rapport d'un objet isolé à la forme écrite, ce qui ne permet pas de transmettre de situations de communication et nous revenons à la mémorisation (Puren, 2012).

Du point de vue où ces méthodologies sont la base de nos pratiques d'enseignement, il fallait en parler pour comprendre que nous arrivons dans nos jours à un mélange d'elles et nous sommes les responsables de faire le lien entre celles qui ont été déjà utilisées dans les années précédentes et celles que nous sommes en train d'introduire dans nos cours. Elles nous permettent à comprendre l'évolution des méthodes à implémenter pour l'enseignement des langues étrangères.

3.2 Origine et conceptualisation de la classe inversée

L'apprenant et l'enseignant font face aux changements de la société pour le processus d'apprentissage d'une autre langue. Il est nécessaire de trouver de nouvelles manières de présenter la connaissance à acquérir dans un cours, car les étudiants sont plus exigeants. Dans cette proposition didactique, la classe inversée est le thème le plus important à souligner, c'est pour cela qu'il est essentiel de connaître sa définition d'après le point de vue des auteurs et en relation à l'adaptation de leurs opinions avec ce travail.

De plus, nous allons connaître l'origine de cette pratique pédagogique pour se situer chronologiquement, ainsi que les types d'activités propres à elle (soit individuelles soit collaboratives) et finalement l'implémentation de ce modèle d'enseignement dans un cours de

français langue étrangère, sans laisser de côté les autres concepts qui sont autour de cette recherche.

3.2.1 Conceptualisation

Selon Duford (2014), quand nous parlons du modèle inversé, nous faisons référence au fait de donner à faire à la maison certaines activités qui vont développer l'autonomie des étudiants, pendant qu'à la salle de classe, nous allons travailler en collaboration le reste d'activités d'un niveau cognitif plus haut. Donc, une classe inversée implique la distribution du travail à la maison et à l'école, mais il faut bien choisir les activités qui sont adaptées selon la difficulté ou le niveau des étudiants.

Pour appuyer cette dernière opinion quant à la distribution d'activités, Nizet et Meyer (2015), professeurs à l'université de Sherbrooke, ont indiqué que quand nous faisons référence à la classe inversée, nous le regardons comme une simple inversion de ce que nous faisons régulièrement dans nos cours, cela veut dire que l'étudiant apprend d'une manière plus autonome et réalise d'autres exercices en classe avec le professeur. C'est-à-dire que nous continuons avec l'opinion de distribuer le travail en deux parties, soit les devoirs à la maison, soit les devoirs en classe. En ce qui correspond à la collaboration dont nous parlons dans la dernière définition, ces professeurs mentionnent leur rôle avec l'apprenant dans la salle de classe.

D'après Duford (2014), la classe inversée est opposée à la méthodologie traditionnelle comme cette dernière position l'indique, en d'autres mots, cette inversion de l'espace et du temps se fait contrairement aux cours traditionnelles où c'est l'étudiant qui écoute et le professeur qui enseigne. Ces rôles des acteurs du processus d'enseignement et apprentissage sont modifiés dans cette stratégie, le professeur devient un guide qui accompagne l'étudiant tout

au long des étapes, ainsi qu'un organisateur et un facilitateur de la connaissance pour permettre l'élève se débrouiller dans un milieu plus actif et qu'il devient le centre de la classe (Basal 2015).

La définition opérationnelle de ce concept construite à partir de celles que nous venons de mentionner est : *la classe inversée est un modèle qui accompagne la méthodologie du professeur, qui implique la gestion de tâches à faire à la maison (en ayant la condition de les réaliser avant la classe) et d'autres développées dans la salle de classe en interaction avec le reste des camarades et avec le guide du professeur qui va disposer du matériel (soit numérique ou d'autres ressources) aux apprenants. Ces tâches vont développer la production orale dans des situations contextualisées selon les besoins et intérêts des étudiants, ainsi qu'adaptées aux sujets qu'ils sont en train d'étudier.*

3.2.2 Historique

En deuxième lieu, il est nécessaire de préciser l'apparition de ce concept, Marcel Lebrun (2016), après sa définition sur la classe inversée, mentionne son origine, c'était en 2007, quand deux professeurs d'une école secondaire au Colorado, dans le cours de chimie ont fait attention à la quantité d'absences qu'il y en avait, Bergmann et Sams (les enseignants dont nous parlons) ont créé des vidéos pour les étudiants en expliquant le sujet du jour, cette motivation de visionner la vidéo quand il y avait des doutes, a provoqué une réponse positive chez les étudiants de leur cours mais aussi d'autres étudiants intéressés à revoir les sujets ou bien à se préparer pour le cours, pour faire certaines activités à la salle de classe aussi.

De plus, ces professeurs ont conclu que les activités destinées à la maison (pour les travailler d'une manière solitaire) provoquaient une distinction entre le niveau des étudiants, c'est-à-dire qu'il y avait une différence plus remarquable entre les performants et ce qui n'étaient pas performants. Ainsi que la période du temps consacrée pour les explications était sous-utilisée

(Meyer et Nizet, 2015). C'est d'où est née le besoin de trouver une solution pour que la connaissance était disponible à tous les étudiants, en prenant en compte qu'il faut encourager les étudiants qui ne se débrouillent pas dans la salle de classe et donner des outils aux performants pour qu'ils puissent aider ses camarades dans ce processus collaboratif.

Quand ces deux professeurs de Colorado ont commencé par ce projet, ils se sont rendu compte qu'il y avait certains étudiants qui arrivaient à la salle de classe avec une préparation préalable et avec des questions plus spécifiques du sujet présenté dans les capsules vidéo et avec cette manière d'inverser le cours, il restait plus de temps à résoudre des problèmes de compréhension et d'autres activités qu'il fallait faire en classe en collaboration avec tous les membres. De cette manière, cette méthode avait commencé à être utile dans ce cours et peu à peu à d'autres cours, comme dans notre cas, pour l'enseignement du français comme langue étrangère (Meyer et Nizet 2015).

Finalement, il faut prendre en compte de l'origine que nous pouvons faire la référence aussi aux autres théories d'apprentissage pour faire le lien entre la classe inversée et tout ce qui s'est présenté avant. Par exemple, les constructivistes avec Piaget et Vygotsky. Mais il est vrai que cette stratégie a commencé à avoir du succès avec les professeurs de chimie, le fait de manquer le cours n'était plus une limite pour acquérir la connaissance proposée dans la salle de classe et toutes les personnes intéressées au cours pouvaient avoir accès à l'information sans problème (Lestonat, 2015).

Si nous considérons qu'à partir de 2007 la classe inversée est apparue dans un sens plus strict, nous avons déjà dix ans de plus pour l'avoir perfectionnée dans le parcours. Cela peut être lié au matériel à utiliser, même si nous avons les appareils et les mêmes moyens de communication, nous pouvons ajouter les nouveaux logiciels pour créer du matériel didactique pour travailler n'importe quel sujet, ou la quantité des vidéos que nous trouvons tous les jours dans des

différentes sources vont permettre le professeur s'adapter à cette proposition pour l'enseignement du français comme langue étrangère.

3.3 Enseignement avec la classe inversée

Après avoir vu l'origine de la classe inversée et sa définition selon certains auteurs, il est essentiel de savoir les rôles des participants dans cette implémentation dans le cours du FLE. Cette manière de travailler est opposée à la méthode traditionnelle, car il existe une nouvelle façon d'interagir avec les étudiants, de la part du professeur et parmi eux. C'est pourquoi nous allons aborder sur le comportement de l'enseignant et l'apprenant qui devront s'adapter à cette nouvelle manière de mener le cours. De plus, il existe un rôle si important, celui de l'interaction qui se présente parmi les élèves et envers le professeur. Finalement, il est nécessaire de connaître les avantages de l'implémentation.

3.3.1 Rôle du professeur et l'apprenant

La responsabilité de la part de l'enseignant et de l'étudiant dans ce modèle de classe inversée a un sens différent à celui des autres cours. Nous avons déjà mentionné qu'il est un guide qui accompagne les élèves dans son parcours d'apprentissage mais qui leur donne aussi un espace pour se débrouiller d'une manière autonome. Quand nous faisons référence au rôle du professeur comme un facilitateur, il faut préciser dans quel sens il en est. La classe inversée implique de donner aux étudiants en avance le contenu à comprendre pour le cours présentiel (Puren, 2014).

C'est là, où l'enseignant joue son rôle, lorsqu'il dispose le matériel pour les élèves, soit les vidéos, les documents, les capsules, les feuilles d'activités, il les prépare en avance pour qu'ils arrivent à la salle de classe avec le sujet déjà travaillé chez eux. Mais une partie importante pour arriver à ce dernier point, c'est la disposition de l'étudiant à réaliser tout ce que l'enseignant lui

demande, c'est-à-dire que les activités doivent être bien adaptées aux besoins, intérêts, niveau et sujet vu pour qu'ils accomplissent leur objectif.

L'un des aspects les plus importants dans ce modèle est le rôle de l'apprenant. Comme nous venons de voir avec les opinions des auteurs mentionnés, il doit devenir un acteur social, il doit faire la rencontre avec les autres pour profiter du temps et de l'espace dans cet apprentissage (Lebrun, 2016). Cette manière de mener le cours permet la co-construction ou co-élaboration de l'apprentissage. Dans la salle de classe inversée il faut l'interaction parmi les individus qu'il y a pour obtenir un meilleur résultat d'intégration et une bonne gestion du temps destinée à chaque activité du cours (Lestonat, 2015).

Les rôles traditionnels changent par rapport à ceux traditionnels que nous sommes habitués à suivre, comme l'indique Lestonat (2015), ce serait maintenant un élève qui est toujours en relation avec les camarades, un acteur social qui se prépare pour se débrouiller dans une société. Et ce qui concerne au professeur, il a une grande responsabilité pour le matériel à fournir aux étudiants, comme Puren (2014) l'indique, c'est lui qui dispose le matériel avant la classe. Donc ce serait toujours un enseignant organisé et avec une bonne planification car nous ne pouvons pas laisser d'espace à l'improvisation.

Après ces opinions, ce serait important de définir les rôles des participants dans cette proposition didactique en particulier. Le professeur est un guide qui découvre les faiblesses des étudiants, qui les encourage pour qu'ils mettent en pratique toutes ses habiletés, qu'ils soient plus curieux et actifs dans la classe (FAQ, 2017). Avec cette idée et celles qui proposent les auteurs déjà cités, nous allons dire que l'enseignant n'est plus derrière le bureau en corrigeant des exercices, mais plutôt quelqu'un qui est à côté des apprenants pour interagir dans des processus de communication orale.

L'étudiant, dans la classe inversée joue un rôle plus actif et dans cette étude nous avons suivi ces rôles déjà décrits, un étudiant qui interagit avec ses camarades et son professeur pour construire l'apprentissage de la langue cible, dans ce cas-là, le français. Ces apprenants utilisent tout le temps disponible, s'ils ne comprennent pas un certain sujet, ils peuvent y arrêter pour poser des questions et le maîtriser, mais par contre, s'ils ont très bien compris le sujet, ils peuvent aussi aider les camarades en difficulté, ce serait une manière de ne pas laisser d'espace au temps libre pour profiter toute la classe et travailler en collaboration (FAQ, 2017).

3.3.2 Rôle de l'interaction

S'il est bien nécessaire de maintenir une bonne ambiance dans la salle de classe parmi les étudiants et le professeur, ce serait toujours important aussi d'interagir de manière efficace. Dans le cours de langue étrangère il faut que tous les membres participent dans ce processus, mais parfois nous, en tant que professeurs, nous n'avons pas une gestion du temps efficace pour faire attention à cet aspect même s'il est déjà implicite. La classe de langue est le lieu où nous privilégions les rencontres parmi les élèves et le professeur, cette interaction entre tous les membres doit se présenter avec les échanges langagiers (Cicurel cité par Benamar, 2013).

Cicurel a bien mentionné que cette interaction est médiée par les échanges langagiers et Riviere (2010) affirme aussi que le fait d'interagir vient avec ce processus de communication, mais pour appuyer ces idées, elle a ajouté quelques remarques de l'interaction didactique. L'interaction est tout un processus qui implique la connaissance d'un phénomène, sa compréhension à travers le discours et la construction de l'environnement.

Dans d'autres termes, en suivant la contribution de Riviere (2010) dans le cours de français, nous avons besoin davantage la présentation d'un nouvel aspect à développer selon les expériences et besoins des étudiants, ainsi que leur contexte (l'appréhension). Ensuite, avec cette

nouvelle connaissance, l'apprenant comprend l'élément introduit par la leçon grâce au discours utilisé (la compréhension) et finalement nous passons à la construction de l'interaction (la typification).

Il est essentiel de connaître l'importance de cette activité, car les étudiants doivent se préparer pour agir dans une société où il faut interagir pour se débrouiller et dans la salle de classe, nous devons leur faire apprendre en langue cible qu'il est nécessaire de trouver les outils pour participer dans n'importe quelle situation de la vie quotidienne. Il est clair que le processus d'enseignement et apprentissage de la langue étrangère est une situation interactive où il y a plus d'un participant impliqué (Benamar, 2013). En ce qui concerne l'implémentation de la classe inversée, les étudiants ont l'opportunité d'être en interaction dans la langue cible et surtout de favoriser la communication orale, car les connaissances qui sont acquises à la maison sont mobilisées à l'école.

3.3.3 Les défis de la classe inversée

Il existe des avantages de ce modèle, il est évident que pour que ces aspects positifs se présentent, nous devons être vraiment engagés dans sa mise en pratique. En d'autres mots, il faut un compromis de la part des étudiants et du professeur. Le principal avantage, c'est la liberté qui va permettre l'étudiant à ne pas rester passif mais « vivre » en classe et avoir des échanges avec ses camarades et son professeur (FAQ, 2014). Avec cette perspective, il y a une ambiance plus active en utilisant toute la force qui ont les étudiants pour des activités en interaction pour développer la communication orale et pratiquer les sujets qui sont travaillés pendant la leçon à voir.

Pour continuer avec cette idée des rôles actifs dans la salle de classe, à partir des activités que le professeur doit gérer dans la classe, il existe plus de temps à accompagner les étudiants

dans ce processus d'apprentissage de la langue française car le temps est plus libéré dans un format de classe inversée (Dufort, 2014).

Une autre caractéristique, c'est le travail coopératif de l'étudiant dans la salle de classe, nous avons mentionné que ce modèle permet le travail individuel mais aussi en collaboration avec les autres participants de la salle de classe. Avec les activités en groupe, l'ambiance de la salle de classe est plus tranquille et moins stressante, en permettant que l'apprentissage soit moins rigoureux (Dufort, 2014). Il est important de valoriser la partie de l'autonomie de l'étudiant dans l'apprentissage de la langue car il ne faut pas limiter leurs compétences.

Dans cette proposition didactique, le principal défi est la gestion du temps. Si nous avons une organisation du temps, nous allons permettre la liberté dans la salle de classe pour inciter l'interaction et le travail en groupe qui favorise la communication orale dans l'apprentissage du français comme langue étrangère. Il est évident que selon les besoins des étudiants et du cours, nous allons trouver beaucoup d'aspects positifs pour mener un cours avec l'implémentation d'une classe inversée qui a du succès selon l'engagement avec le modèle. Mais aussi, il faut être conscients qu'il existe des défis selon le niveau des étudiants et la disposition du professeur à adapter ce modèle, c'est pourquoi nous avons mentionné que c'est vraiment un compromis de leur part.

Ensuite, il existe l'élément de la disposition des outils à consulter, il est commun de croire que ce modèle n'utilise que des vidéos et cela nous fait penser à ceux qui n'ont pas accès à ces outils. C'est pourquoi, ce serait utile de faire une analyse des besoins avant de l'implémenter, pas pour la laisser de côté, sinon pour connaître le matériel le plus adéquat pour les apprenants selon leurs besoins. Il faut souligner que la classe inversée ne se limite qu'aux vidéos, mais plutôt à diffuser le contenu qui n'a pas besoin du professeur pour que l'étudiant arrive à la compréhension et ce

qui est nécessaire de faire dans la salle de classe avec la guide du professeur toujours en déplaçant l'attention à l'étudiant (Bergmann et Sams, 2014).

De plus, le risque des étudiants qui arrivent dans la salle de classe sans avoir révisé le matériel à la maison, peut empêcher le déroulement des activités et tomber dans le modèle traditionnel. Pour éviter cette problématique, nous pouvons demander aux étudiants d'écrire des notes pendant le visionnage de la vidéo ou de poster un commentaire sur un blogue, envoyer un courrier ou n'importe quel autre type de vérification (Bergmann et Sams, 2014).

Il est certain que nous pouvons découvrir d'autres aspects qui peuvent empêcher le déroulement de la classe inversée dans nos cours à part le manque d'accès à la technologie, le rejet aux tâches proposées par le professeur et le désintérêt des étudiants à réaliser ce qu'ils doivent chez eux. Malgré cela, la réussite de nos cours dépend du public, des objectifs du cours et des rôles de l'apprenant et l'enseignant dans l'institution.

3.4 Tâches pour développer la production orale

L'un des objectifs de cette proposition didactique est la focalisation sur les tâches pour développer la production orale en langue cible, dans ce cas-là, le français. Nous avons présenté les activités à faire en interaction dans la salle de classe, où les échanges langagiers sont un aspect si important que nous ne pouvons pas le laisser de côté. Il existe un locuteur et un auditeur qui négocient au moyen d'un discours (Conseil de l'Europe, 2001). C'est pourquoi cette compétence est mise en pleine lumière grâce aux tâches préparées par les professeurs. Nous allons aborder la conceptualisation de ce terme, ce qui correspond au travail individuel et collaboratif et finalement l'évaluation de ces activités.

3.4.1 Définition

En premier lieu, d'après le CECR (2001) une tâche est la résolution d'une problématique, car l'apprenant doit utiliser toutes les ressources qu'il a grâce au cours pour trouver la meilleure manière d'agir, soit de manière individuelle, soit collaborative.

Dans cette recherche, il est essentiel de mener des tâches de manière individuelle et d'autres collaboratives, afin de résoudre l'un des aspects les plus faibles avec notre public adolescent : le manque d'autonomie, mais aussi le manque d'interaction parmi les étudiants et envers le professeur. Pour cette raison nous allons développer ces deux pôles, d'une part la responsabilité de l'étudiant pour réaliser certaines tâches par eux même et d'autre part la réalisation des tâches en collaboration avec les camarades (*ibidem*).

En résumé, à partir de ces définitions, la tâche dans cette proposition a permis la résolution d'un problème, l'enseignant a préparé l'élève pour qu'il arrivait à la salle de classe en résolvant une problématique pour agir dans la langue cible. L'apprenant se prépare chez lui avec le matériel indiqué par le professeur et de cette manière nous donnons la consigne pour que la tâche soit mise en place d'après le sujet travaillé. Et comme l'indique le CECR (2001), il y a un but à accomplir par l'étudiant, pour que la méthode utilisée soit en relation avec le programme du cours et qu'elle puisse arriver aux objectifs déjà fixés par l'institution et l'étudiant en question.

3.4.2 Tâches individuelles et collaboratives

Premièrement, nous allons parler sur l'importance des tâches à l'individuel, proprement celles qui se font à la maison ou dans certains cas dans la salle de classe. Cet aspect de l'autonomie de l'étudiant est vraiment intéressant dans cette recherche comme nous venons de voir car c'est la situation particulière de ces étudiants en question. Nous voulions que les étudiants soient plus

responsables de leur apprentissage (même s'ils sont des débutants), et qui découvrent, à leur court âge qu'ils sont capables de bien acquérir des connaissances avec un professeur qui est seulement un guide dans ce processus.

La tâche dans cette proposition implique la résolution d'un problème, c'est-à-dire, que l'enseignant prépare l'élève pour qu'il arrive à la salle de classe et résout une problématique pour agir dans la langue cible. Les tâches données aux étudiants doivent permettre la construction des savoirs, il est important de leur donner des tâches qui vont leur permettre d'apprendre à apprendre, pour avoir une participation dans leur apprentissage d'une manière efficace (Hirschsprung, 2005).

Dans l'implémentation de la classe inversée, l'autonomie de l'étudiant doit être recherchée, le professeur doit s'assurer qu'il existe en fait une activité faite par l'étudiant, il faut être attentif aux besoins des étudiants et aux tâches que nous proposons pour accomplir les objectifs. Même si l'étudiant devient plus autonome, nous ne devons pas oublier qu'il n'est pas seul dans ce processus, car c'est le professeur qui est présente comme un guide qui résout certaines questions mais qui lui laisser aussi travailler de manière individuelle (Lestonat, 2015).

Deuxièmement, il est aussi intéressant d'analyser l'autre côté qui offre la classe inversée par rapport aux tâches, si l'étudiant fait des exercices d'une manière autonome, responsablement et dans la construction de son propre apprentissage de la langue avec l'aide du professeur, et en plus s'il apprend à interagir avec les autres participants. Cet équilibre avec les activités à réaliser de manière autonome et celles qui doivent se faire en collaboration, permet le déroulement du cours avec l'utilisation de la classe inversée.

Les tâches en collaboration donnent lieu aux échanges, à la résolution des problèmes, à la construction collaborative qui permet une nouvelle application (Lestonat, 2015).

Cette définition est très intéressante du point de vue, où le travail collaboratif permet un nouvel espace pour les échanges, et comme l'indiquait Riviere (2010) et Benamar (2013) ce sont des échanges langagiers qui donnent lieu à la production orale, et c'est ce qui nous voulions privilégier dans cette proposition didactique.

Nous sommes en train de former des individus qui vont se dérouler dans une société, comme nous avons déjà mentionné, c'est pourquoi il faut réaliser collectivement certaines activités pour s'orienter aussi dans l'aspect social de l'apprentissage de la langue étrangère pour préparer ces étudiants quand ils utilisent la langue à l'extérieur, dans un autre environnement (Kandeel, 2010).

De plus, les tâches qui sont orientées à développer la production orale doivent construire de manière collective un contexte en commun avec les participants, c'est l'occasion de connaître l'origine des locuteurs, leurs besoins, leurs intérêts pour en travailler. En d'autres mots, nous continuons avec l'importance du rôle du professeur, qui guide les apprenants dans ce parcours pour accomplir vraiment les objectifs des tâches collectives et individuelles dans un cours de langue (Conseil de l'Europe, 2001).

3.4.3 Évaluation des tâches choisies

En ce qui correspond aux tâches, il est important de savoir ce que nous devons évaluer des activités proprement orales dans ce contexte-là. Nous savons que dans chaque institution il existe des grilles d'évaluation pour évaluer des aspects différents selon les objectifs du programme fixés. Mais de toute façon il est essentiel de prendre une base pour savoir les éléments les plus importants pour évaluer les tâches de production orale avec ce modèle de classe inversée.

Le premier aspect à évaluer, c'est le matériel langagier qui se présente comme appui pour se mettre au contexte (ce qui va se faire à la maison et aussi dans la salle de classe). En plus, il faut prendre en compte si le sujet introduit est nouveau ou bien il était déjà présenté en avance. Le deuxième élément à prendre en compte est l'espace et le temps, si le matériel était disponible à tous les étudiants (s'il s'agit d'une tâche collaborative) et s'il y avait assez de temps pour la réaliser. Le dernier point, c'est l'aspect langagier à évaluer, si c'est grammatical, lexical, une production argumentative, entre autres. (Ellis et Robinson, cités par Guichon, 2009).

Avec les idées de Ellis et Robinson (cités par Guichon, 2009) tous les éléments les plus importants pour l'évaluation sont pris en compte. Nous avons d'abord le premier pas qui correspond au matériel fourni (de la part du professeur) qui doit s'adapter au contexte, niveau et sujet vu. Ensuite, si nous avons les outils pour travailler, il est essentiel de donner le temps précis et l'espace pour faire la tâche. Finalement, évaluer la partie du langage qui correspond selon le thème qu'ils sont en train d'étudier. C'est une liste de trois pas qui entoure les points les plus remarquables pour créer une grille d'évaluation.

Une autre caractéristique à ne pas oublier, c'est l'adaptation de la tâche aux besoins des apprenants pour pouvoir suivre une évaluation efficace. Si nous adaptons les ressources et les objectifs sont attendus, nous pouvons bien concevoir une évaluation de la tâche (Kandeel, 2010). Tout le matériel utilisé (vidéos, documents, fiches...), les ressources, le temps, l'espace, doit être bien fondé pour pouvoir appliquer une rubrique adaptée à tous ces éléments en suivant les règles et objectifs de l'institution où nous travaillons.

3.5 Implémentation

La classe inversée, opposée à la méthodologie traditionnelle comme nous l'avons vu avec Lestonat (2015), propose des rôles différents pour les participants et propose aussi des activités

qui vont contribuer dans la formation personnelle des individus et en collaboration avec le reste pour savoir se débrouiller en société. Maintenant, c'est le professeur qui va accompagner l'étudiant, qui va l'évaluer afin d'arriver à une production orale où il y aura toujours un message à transmettre. Dans cette dernière partie, nous avons l'implémentation de cette classe inversée à nos cours, d'un point de vue de la libération du temps, mais aussi à l'adaptation correspondante pour cette proposition en particulier, car nous pouvons adapter ce modèle au public auquel nous enseignons la langue.

3.5.1 Libération du temps

En premier lieu, dans l'implémentation de la classe inversée, nous devons valoriser le temps libéré, c'est une manière de donner un nouvel espace temporel au cours de langue. Avec cette façon de travailler, l'enseignant est plus flexible pour les activités à utiliser dans la leçon. L'apprentissage devient actif, car c'est un modèle qui implique l'organisation du temps pour en profiter le plus possible (Bernard, 2013). L'un des aspects les plus remarquables de la classe inversée est la gestion du temps, comme l'indiquait cet auteur, nous avons un espace temporel qui va se profiter avec les tâches prévues par le professeur.

Pour appuyer cette dernière opinion de Bernard (2013), nous reprenons la notion du travail de l'enseignant, qui fait un cours plus actif et aussi qui intervient dans les inconvénients de ses élèves. Nous parlons encore une fois du temps, c'est le fait de le « maximiser » qui fait possible une classe inversée, qui donne place à un apprentissage en interaction avec les autres participants (Picard, 2016). La qualité du temps et sa bonne gestion, va permettre une productivité dans l'apprentissage. Il est essentiel que le temps soit toujours une priorité, car nous savons que s'il existe une bonne organisation du temps dans l'implémentation de la classe inversée, nous aurons de meilleurs résultats (Morlaix cité par Picard, 2016).

Dans cette démarche, le temps permet aux étudiants d'aller dans ce parcours d'apprentissage selon leur rythme, en d'autres mots, l'étudiant peut revoir une vidéo, peut relire un article, peut réécouter un audio, car il travaille d'une manière autonome chez lui. Il peut faire les pauses qu'il veut pour arriver à la salle de classe et continuer avec les consignes et séquences indiquées par son professeur, afin d'interagir avec les autres participants avec une connaissance préalable (Lestonat, 2015). En résumé, nous pouvons constater que la libération du temps en utilisant la classe inversée est utile pour les cours où nous ne disposons pas de plusieurs fréquences par semaine.

3.5.2 Adaptation aux collégiens

Après avoir vu l'implémentation du temps, il est essentiel de connaître ce qui se passe avec la mise en pratique dans notre contexte scolaire. Dans cette occasion, c'est un groupe d'adolescents au collège, donc il faut adapter ce modèle pour avoir du succès avec ce public. Mangenot (cité par Tomé, 2009), donne importance au « sens », c'est-à-dire que les activités doivent être adaptées aux étudiants pour attirer leur attention. Si nous faisons sens, comme il l'indique, nous pouvons faire le cours d'une manière plus contextualisée, car ce sont les besoins de l'âge, les intérêts et tout ce qui entoure l'étudiant collégien.

Ces tâches implémentées doivent avoir une cohérence avec ce que nous sommes en train de voir. Cet aspect est vraiment crucial pour l'acceptation ou le rejet à ce modèle d'apprentissage, c'est le professeur qui doit trouver une manière de disposer le matériel pour que la production soit juste (Tomé, 2009).

Il est difficile d'impliquer tous les étudiants adolescents dans les mêmes activités, mais avec la « nouveauté » de l'implémentation de la classe inversée sera plus accessible. Le professeur doit être aussi engagé pour faire un cours plus dynamique pour que l'étudiant soit engagé avec

les activités de production (Dubet cité par Picard, 2016).

En conclusion, nous pouvons dire que l'implémentation de la classe inversée va être liée aux objectifs des enseignants dans leur cours, aux besoins des étudiants, du public et d'autres aspects qui sont importants dans la prise des décisions dans la salle de classe. La libération du temps est aussi un facteur que nous ne pouvons pas ignorer, car c'est parfois le principal problème auquel nous faisons face quand il faut donner un cours dans certaines institutions. Avec tous les éléments mentionnés dans ce travail, nous pouvons adapter notre classe inversée pour exploiter tous les éléments de la production orale dans l'enseignement du FLE.

4. LA MÉTHODOLOGIE

Cette proposition didactique est développée dans une institution privée à l'État de Nuevo Leon, au Mexique. Le public, ce sont 20 étudiants adolescents (entre 12 et 14 ans) ayant le cours de français comme cours supplémentaire. Le niveau économique des étudiants permet d'avoir accès à de différents matériaux, soit des appareils électroniques ou des dictionnaires ou autres outils pour leur apprentissage. L'institution offre deux séances de français par semaine de quarante-cinq minutes, pendant l'année scolaire (août-juillet). Les critères d'évaluation comprennent remplir les exercices du cahier et un livre de l'étudiant, en plus il faut réussir les examens. L'interaction qu'il existe parmi eux n'est pas de tout positive, car il y a des problèmes du comportement et acceptation de leurs camarades.

À travers ces aspects du contexte mentionné ci-dessus, nous avons réalisé la recherche en suivant la recherche-action sous la perspective quantitative (les questionnaires) et qualitative (l'analyse des résultats). D'abord, pourquoi utiliser cette méthodologie ? À partir de la problématique trouvée dans ce travail nous voulons un changement dans la manière de leur faire apprendre la langue cible, il y aura des acteurs impliqués (des étudiants) et nous obtiendrons une amélioration de la pratique. Cette recherche s'adapte au contexte des étudiants pour bien

arriver aux objectifs et implique la participation de tous les membres de ce processus, soit les professeurs, soit les étudiants ou le personnel de l'institution (même les parents) afin d'améliorer la pratique éducative (Catroux, 2014).

4.1 Recherche-action

D'après ce que nous voulions obtenir et ce que nous étions en train de planifier, dans le domaine de l'éducation, la recherche-action part de l'idée qu'il est possible de changer une réalité sociale des individus grâce à l'action, mais que cette action va être supportée par la théorie pour bien résoudre les problèmes auxquels nous faisons face tout au long du parcours (Roy et Prévost, 2013).

En 2010, cette méthodologie a dû s'adapter et répondre aux nouvelles exigences de la société, car il existe plusieurs changements dans le domaine de l'éducation, il faut s'ajuster aux besoins des individus pour être au courant, il est important aussi d'adopter d'autres manières de travailler pour saisir la connaissance et la demande de la socialisation dans la vie quotidienne (Portoit, Desmet et Humbeeck, 2013). Il est fondamental de prendre en compte que cette démarche implique un grand défi aux enseignants et futurs enseignants, nous avons la responsabilité d'observer tout ce qui se passe dans notre entourage scolaire pour trouver des solutions aux problématiques présentées menées par l'action.

En premier lieu, il faudrait expliquer les caractéristiques de cette méthodologie de recherche conduite par l'action. Elle implique toujours des acteurs dans l'étude, ils ont un rôle actif dans le processus d'analyse, par conséquent ils ne sont pas à l'extérieur de tout ce qui se passe, mais ils sont aussi engagés avec la situation problématique à résoudre dans un milieu réel où ils se déroulent. Le chercheur devient aussi un coacteur qui est en collaboration avec les autres acteurs de la recherche dans le milieu cible pour résoudre l'objet de l'étude (Roy et Prévost, 2013).

En deuxième lieu, une autre caractéristique de la recherche-action, c'est le besoin d'agir pour résoudre une problématique déjà identifiée, tandis que dans une méthodologie traditionnelle il est important d'avoir tout un bagage d'information, c'est-à-dire que la théorie est un élément privilégié, sans faire attention à la pratique de ces connaissances (Roy et Prévost, 2013). Avec cette proposition didactique que nous travaillons, nous donnons place à la théorie pour avoir un panorama de notre sujet d'étude, mais aussi nous sommes intéressés à la pratique, à mobiliser toute cette information pour proposer une solution et arriver aux objectifs de recherche.

Dans cette recherche, nous nécessitons d'une proposition qui va nous aider à agir, qui sera le support de notre recherche et qui va permettre cette relation avec les acteurs et les coacteurs (sujets et chercheur), dans ce cas-là, la nouvelle implémentation d'une méthode qui va permettre cette « lecture » du monde qui est si essentielle de nos jours, il faut s'intéresser à ce qui se passe dans notre environnement du travail (Portoit, Desmet, et Humbeeck, 2013).

En troisième lieu, une autre caractéristique de la recherche-action, c'est qu'elle adopte une démarche cyclique, tandis que le processus traditionnel est plus linéaire. En d'autres mots, dans le modèle classique de recherche, nous devons être plus limités et avoir plus de contrôle pour tous ces éléments qui peuvent apparaître dans le parcours. Par contre, dans la recherche-action, nous n'avons pas si claires ces limites, elle est plus flexible (Roy et Prévost, 2013).

Il est nécessaire dans notre proposition didactique de se focaliser sur ces caractéristiques qui vont permettre le parcours dans cette recherche-action et ne pas tomber dans une recherche du type traditionnel linéaire comme nous venons de mentionner.

En conclusion, nous suivons toutes les consignes qui impliquent cette méthodologie, en décrivant notre problématique pour répondre aux besoins d'une société qui est toujours en changement, qui doit implémenter des différentes stratégies pour faire face aux situations de la vie quotidienne.

4.1.1 L'approche quantitative et qualitative

D'abord, il faut préciser ce que c'est qu'une approche quantitative et qualitative. La première est focalisée sur la description, l'explication en se fondant sur l'observation, cette démarche est plus stricte à cause des données à recueillir, car elle doit être quantifiable, nous ne pouvons pas aller plus loin dans d'autres situations que nous ne pouvons pas mesurer pour cette perspective de recherche, nous avons plus de chiffres, des statistiques, des analyses descriptives, des tableaux, tous ces instruments qui donnent fidélité et validité à l'étude d'une façon plus délimitée, plus mesurable comme son nom l'indique, une quantité à analyser pour déterminer la problématique et une possible solution à elle, ainsi que la relation qui existe entre les variables ou les facteurs de recherche (Roger et Raoul, 2015).

La deuxième, l'approche qualitative, elle est plutôt centrée sur le contexte ou les situations pour comprendre comment les acteurs se déroulent. Cela veut dire que pour suivre telle perspective de recherche, nous devons aller plus loin dans les détails, ce n'est pas seulement de considérer dans les éléments les plus évidents dans le milieu, mais de « comprendre » ce qui se passe dans notre problématique, c'est pourquoi nous avons indiqué qu'il fallait parler des acteurs et pas de sujets dans ce type de recherche (Dumez, 2011)

De plus, il existe des outils qui vont aider comme évidence de cette approche, ce même auteur en mentionne six : des observations, des entrevues, des notes prises par le chercheur, des documents, des artefacts physiques et une observation participante, il est important de répondre aux questions « comment » et « pourquoi » (Dumez, 2011).

En résumé, dans cette étude, nous allons suivre une approche qualitative dans l'analyse des résultats, car il s'agit d'une recherche-action qui vise à une compréhension d'un événement (notre problématique) pour arriver aux objectifs et résoudre cette situation à partir de l'action, à partir des observations et tous les outils qui vont permettre étudier nos acteurs et le contexte où

ils se déroulent dans notre société. Mais une approche quantitative des instruments pour la récolte des données, ce qui va permettre aux étudiants adolescents de répondre des questionnaires adaptés à leur niveau.

4.1.2 Étapes de la recherche-action

Pour cette recherche, nous allons suivre les étapes de la recherche-action qualitative de Kemmis, proposées en 1988. La première partie correspond à la stratégie, cela veut dire l'action et la réflexion. En deuxième lieu, nous avons celle de l'organisation, où nous avons la planification et l'observation.

Pour notre travail, nous allons commencer par la planification, après l'action, ensuite l'observation et finalement la réflexion (Colmenares, A. 2012).

Pour illustrer les étapes focalisées dans cette recherche, elles vont être résumées dans le tableau suivant avec les dates de réalisation de chacune des activités :

1. Planification	<ul style="list-style-type: none"> - Création des instruments - Obtention du diagnostic - Analyse des données
2. L'action	<ul style="list-style-type: none"> - Création de la proposition didactique - Implémentation des séances pédagogiques
3. L'observation	<ul style="list-style-type: none"> - Observation des résultats de l'application, amélioration ou pas de la production orale. - Application de l'instrument pour la perception de la méthodologie implémentée.

4. La réflexion

- Proposer des changements au niveau de la proposition didactique en fonction des résultats obtenus.
-

(Kemmis, S. 1988, cité par Colmenares, A. 2012)

4.1.3 Le design méthodologique

Dans le diagramme ci-dessous, nous présentons comment est structurée notre méthodologie. D'abord, nous avons le besoin de l'institution pour privilégier l'une des compétences, comme nous avons déjà mentionné et les intérêts des étudiants (obtenus par l'instrument « analyse des besoins » qui sera présentée plus tard). Pour obtenir le diagnostic, nous avons les instruments de recherche, des questionnaires quantitatives qui ont été appliqués aux étudiants avec l'objectif de connaître leur intérêt pour les activités à faire à la maison à l'individuel (comme la pertinence de la technologie ou d'autres ressources) ainsi que les activités à faire en interaction dans la salle de classe pour privilégier la production orale. De plus, l'instrument de l'activité de production orale pour connaître l'aspect le plus faible dans cette compétence et un questionnaire socio-démographique pour reconnaître les facteurs qui favorisent ou empêchent leur amélioration dans l'étude de la langue.

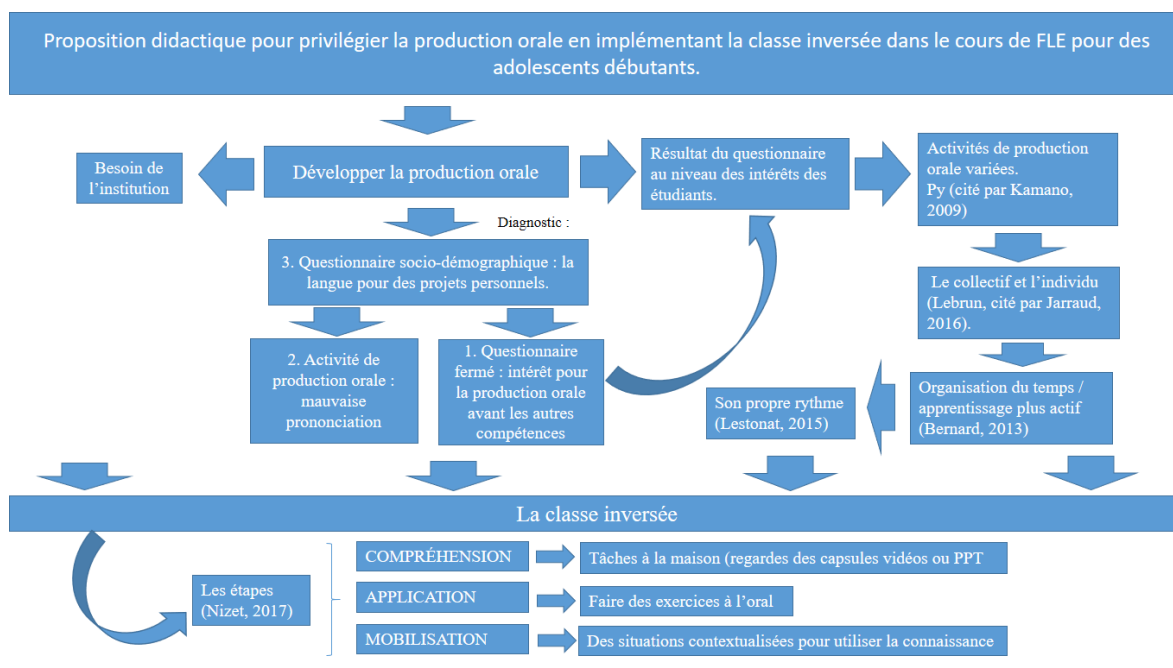


Diagramme 1. Le modèle de classe inversée

Ces instruments ont répondu aux contributions des auteurs vus dans les chapitres précédents et qui ont contribué à la construction de notre recherche et ce qui va répondre à nos objectifs et questions de recherche. Dans la dernière partie du diagramme, nous avons les étapes de la classe inversée qui vont permettre le déroulement des séances implémentées proposées par Nizet (2017). Dans une communication personnelle, Nizet, professeure agrégée à l'Université de Sherbrooke affirme que la première étape correspond à ce qu'il faut comprendre à la maison, pas seulement mémoriser, mais comprendre l'information et arriver à un apprentissage. Ensuite, nous appliquons les contenus dans la salle de classe à partir des exercices qui vont privilégier la compétence qui nous intéresse et finalement nous donnons les situations contextualisées pour mobiliser la connaissance (I. Nizet, communication personnelle, 23 octobre 2017).

Pour mener cette étude, nous avons appliqué les questionnaires dans une école privée à Nuevo Leon au Mexique, en fonction des objectifs du cours de français langue étrangère de

l'institution de privilégier l'expression orale chez les étudiants du cours. Ces instruments ont été appliqués en leur demandant de répondre avec honnêteté afin d'améliorer leur cours de FLE.

Cette recherche est pertinente car si nous avons ce manque de temps pour travailler toutes les habiletés dans la salle de classe (dans cette occasion la production orale) nous devons appliquer des nouvelles stratégies pour récompenser tout le temps investi dans la gestion de la discipline, la correction des devoirs, le remplissage des cahiers d'exercices et tout ce qui ne permet pas l'avancement dans la session. Cette problématique nous arrive tout le temps dans nos cours, nous devons suivre une planification et parfois nous laissons de côté certaines habiletés pour continuer simplement à arriver aux objectifs de manière superflue ou bien, pour préparer les étudiants simplement pour obtenir une bonne note.

Cette proposition est destinée aux étudiants qui suivent le cours de langue et qui sont dans un programme de FLE où l'institution permet de mener des devoirs à la maison, en plus, à tous ceux qui sont intéressés à développer leur autonomie de l'apprentissage des langues étrangères. Elle s'adresse aussi aux professeurs qui s'intéressent à former des étudiants avec un rôle plus actif et qui interagissent avec leurs camarades dans des situations de communication orale pour mobiliser les connaissances acquises à la maison.

4.2 La Planification

Dans cette première étape de la planification dans la recherche-action, en ce qui concerne cette étude, ce sont au total trois instruments, chaque instrument répond à un objectif de recherche :

OBJECTIF DE RECHERCHE

INSTRUMENT

<p>- Identifier les besoins et intérêts des étudiants du collège pour mieux développer la production orale en classe de FLE.</p>	<p>Questionnaire « Analyse des besoins »</p> <p>20 questions</p> <p>Rédigé en espagnol</p> <p>(Annexe A)</p> <p>Instrument validé par deux chercheurs (du Mexique et du Québec) à partir de la construction du premier objectif.</p>
<p>- Décrire l'impact des activités de production orale d'une leçon de travail de la méthode « ECHO A1 » dans le développement de cette même compétence chez les étudiants débutants de FLE du collège.</p> <p>-</p>	<p>Instrument d'activité de production orale</p> <p>Consigne : se présenter et présenter quelqu'un (maximum trois minutes)</p> <p>Activité après avoir fini la première unité du livre de la méthode ECHO A1.</p> <p>Enregistrer la voix des étudiants pour identifier les difficultés au niveau de la production orale.</p> <p>Activité de la leçon à travailler, activité choisie à partir des éléments vus et en fonction du niveau des étudiants.</p>
<p>- Décrire les facteurs socio-démographiques qui vont intervenir dans le développement de la production orale chez les étudiants débutants de FLE.</p>	<p>- Questionnaire « Socio-démographique »</p> <p>20 questions</p> <p>Rédigé en espagnol</p>

	(Annexe B) Adaptation d'un questionnaire socio-démographique qui a été appliqué en Roumanie à 100 lycéens de 14 à 17 ans (Ungureanu et Georgesu, 2016).
--	--

4.2.1 Premier instrument : questionnaire « Analyse des besoins »

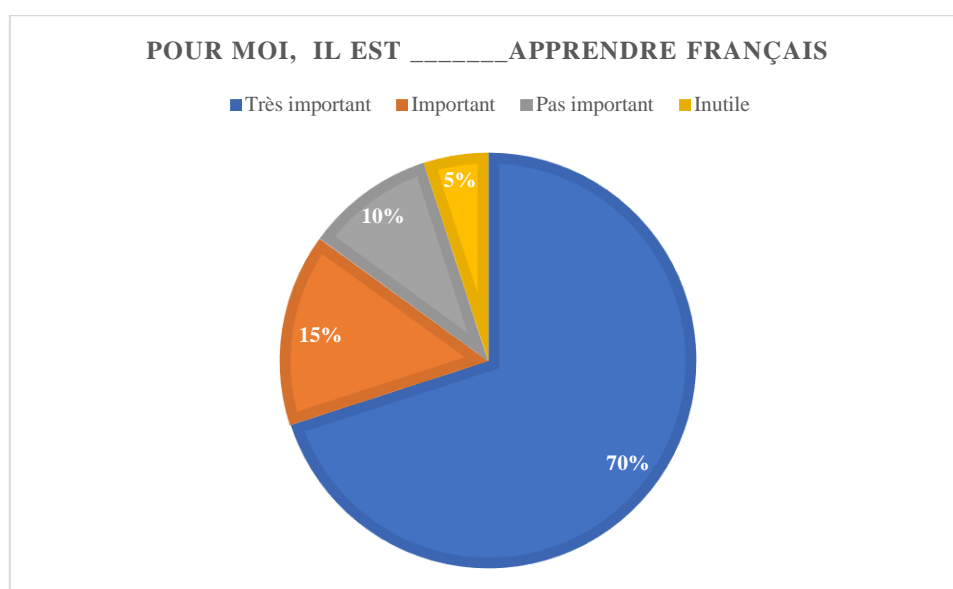
Le premier instrument de recherche est un questionnaire fermé (voir Annexe A) appliqué aux étudiants adolescents du niveau débutant en FLE (vingt questionnaires appliqués au total). Nous avons créé cet instrument en fonction des variables du premier objectif de recherche, afin de répondre notre première question (ibidem). Il a passé pour une étape de validation pendant un stage de recherche à l'Université de Sherbrooke, au Québec, de la part de deux chercheurs, une chercheuse mexicaine (à distance) et un chercheur de cette institution, qui se consacrent aussi dans le milieu de la didactique des langues.

Ce questionnaire a été rédigé en espagnol, car c'est la langue maternelle des étudiants et en suivant les recommandations de deux chercheurs, afin d'éviter les obstacles de la compréhension des concepts ou la traduction des questions puisque c'est un groupe débutant. Nous l'avons divisé afin de faciliter la compréhension au moment d'y répondre. Nous avons fait un questionnaire de choix multiple, car nous avons disposé de 20 minutes pour appliquer les instruments.

Ce sont vingt questions divisées en trois grandes parties. D'abord, « le cours de FLE » pour connaître ce qu'ils pensent de l'importance d'apprendre le français, le temps dédié aux activités et la pratique de la langue. Ensuite, une deuxième partie concernant à « la technologie dans l'apprentissage » afin de savoir s'ils ont accès à l'Internet et s'ils l'utilisent pour apprendre la

langue dehors la salle de classe. Finalement, une troisième partie sur « la manière de travailler en classe » pour connaître s'ils sont plus intéressés à travailler de manière individuelle ou en interaction (car nous voulons prendre en compte leurs intérêts) et si les échanges et le temps vont favoriser leur apprentissage.

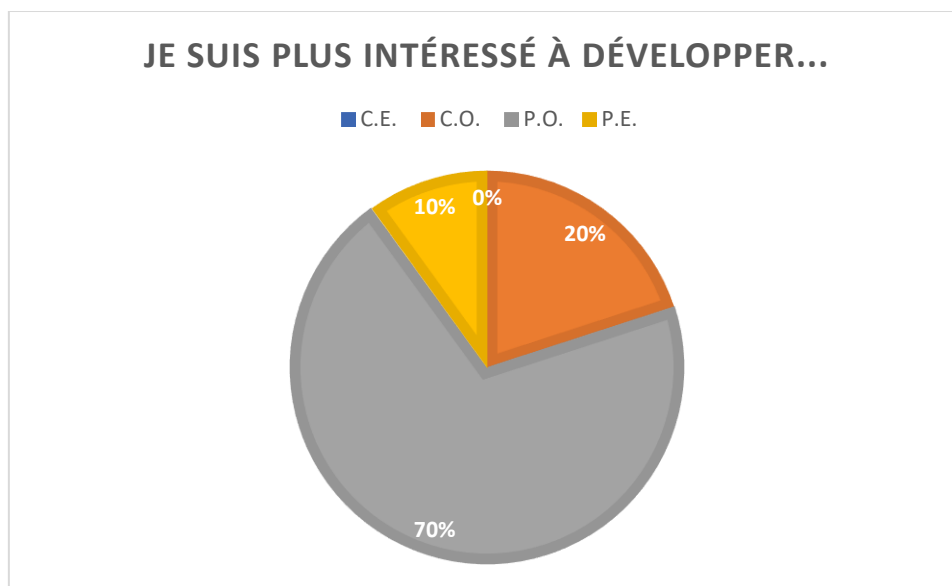
Après avoir appliqué le questionnaire, nous avons l'analyse des résultats avec le graphique qui correspond à chaque question en fonction des objectifs de recherche (ibidem), ainsi que son interprétation qui sera exposée dans la section suivante.



Graphique 1 (question 1 du questionnaire au niveau des intérêts des étudiants)

Dans la partie de « mon cours de FLE » la première question (voir le graphique ci-dessus) a été ajoutée pour savoir si les suivantes réponses allaient être influencées par le désir d'apprendre ou ne pas apprendre la langue car c'est un cours obligatoire, il pouvait y avoir certains étudiants qui n'aiment pas le français. La question mentionnait l'importance d'apprendre le français de manière personnel, si c'était important ou pas nécessaire. 70% des étudiants ont répondu que l'apprentissage du français est vraiment important et 15 % ont indiqué qu'il est important.

Dans notre premier objectif de recherche, nous voulions connaître l'intérêt des étudiants pour leur cours, mais cette question était fondamentale pour ne pas ignorer son réel engagement à apprendre la langue. Nous pouvons dire que, plus de la moitié des élèves considère que ce cours va apporter des éléments essentiels dans leurs vies. Nous pouvons dire que l'engagement avec les activités sera en fonction de cette notion de la langue comme un outil important dans leur parcours d'apprentissage. Il reste encore 15 % des étudiants avec une conception de l'apprentissage comme un cours inutile ou pas important. Ce qui représente une quantité de trois étudiants du groupe. Cela nous permet de faire attention au développement de ces apprenants dans le cours et essayer de les engager dans le processus et il faudrait faire attention à son développement dans les prochaines activités de cette proposition didactique.



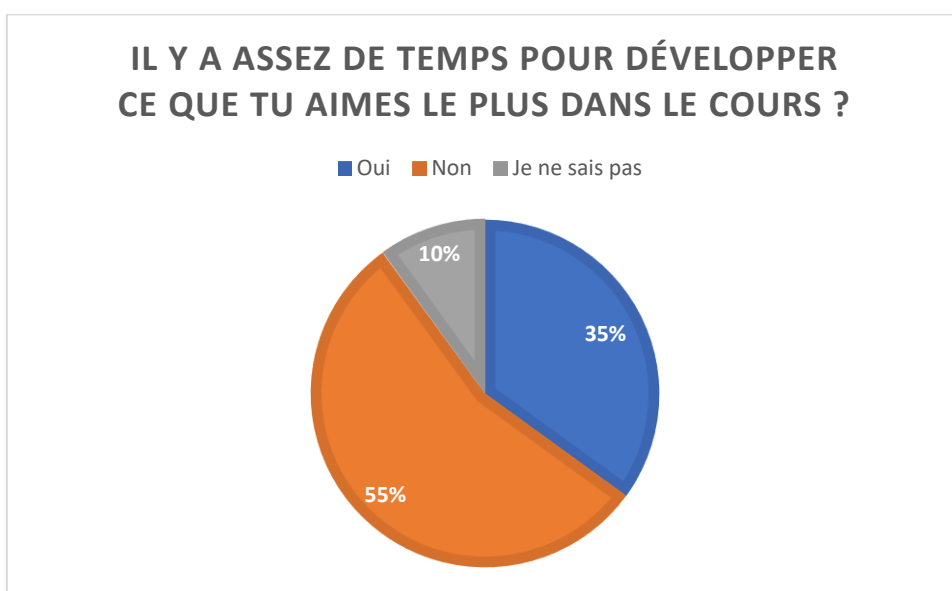
Graphique 2 (question 2 du questionnaire au niveau des intérêts des étudiants)

La deuxième question était liée aux compétences langagières à développer expliquées à partir des caractéristiques de chaque expression, soit orale soit écrite (voir la graphique 2). L'élève devait choisir ce qui l'intéresse de plus à accomplir dans son apprentissage de la langue. Les

options étaient sur la lecture des textes, de la compréhension des films, des chansons ou des dialogues, de la communication orale avec quelqu'un ou bien l'écriture des textes.

Plus de la moitié des étudiants (70%) a répondu qu'ils voulaient apprendre le français pour « communiquer oralement avec quelqu'un qui parle la langue ». Avec cette réponse nous pouvons constater que leur premier intérêt est de communiquer oralement plutôt qu'écrire ou comprendre des textes. Ce qui nous permet de continuer avec l'intérêt du programme de l'institution et de la demande des parents pour privilégier la production orale des étudiants. Il existe 20% des étudiants qui ont choisi la compréhension de l'oral et un 10 % qui ont indiqué la production écrite. Nous avons suivi aussi ces intérêts pour la création des séances, mais en privilégiant la production de l'oral.

Avec ce résultat, nous avons confirmé notre première hypothèse de l'intérêt des étudiants pour développer la production orale avant une autre compétence langagière. D'ailleurs ce résultat répond aussi à notre première question. Ces réponses ont aidé à continuer en fonction de ce que les étudiants attendent de leur cours de langue (ibidem).

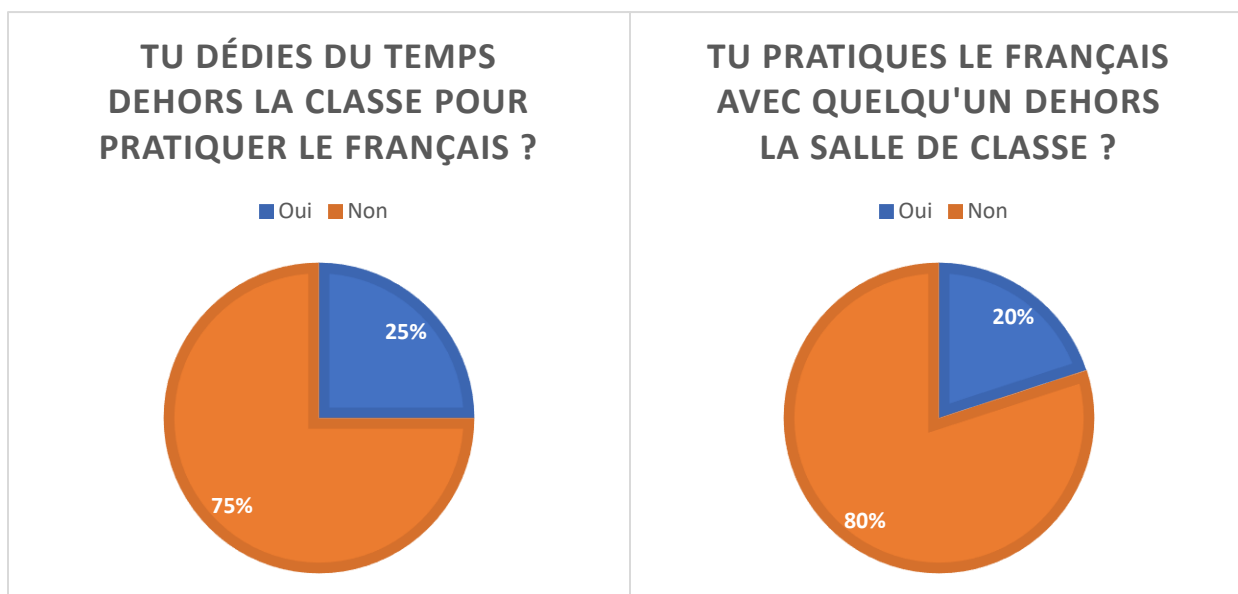


Graphique 3 (question 3 du questionnaire au niveau des intérêts des étudiants des étudiants)

La troisième question était aussi consacrée à leur objectif pour apprendre la langue, mais plus focalisé au temps. Nous avons demandé si le temps dans la salle de classe est suffisant pour accomplir leur objectif (celui qu'ils ont choisi dans la question précédente pour habilités) et 55% des élèves ont répondu d'une manière négative, en indiquant que nous n'avons pas le temps pour développer la compétence qu'ils ont choisie.

De ces étudiants qui ont indiqué qu'il n'y a pas de temps à développer la compétence choisie, ce sont huit étudiants qui ont indiqué qu'il n'y a pas de temps pour privilégier la production orale, un étudiant de la production écrite et deux de la compréhension orale. C'est-à-dire que dans ce pourcentage de 55%, la plupart des apprenants sont de la partie de la production orale. 35 % des apprenants ont dit qu'il y a du temps pour travailler ce qu'ils ont choisi : deux étudiants de la compréhension orale, un de la production écrite et quatre de la production orale. Il reste deux étudiants qui ne savent pas s'il y en a assez de temps.

Notre première hypothèse est acceptée car plus de la moitié des élèves ont dit qu'il n'y a pas assez de temps pour privilégier les compétences choisies, et la majorité des élèves qui ont indiqué qu'il n'en a pas, ce sont des apprenants qui avaient choisi la production orale. Ce résultat va appuyer notre méthodologie implémentée, car nous devons nous focaliser sur la libération du temps dans la salle de classe pour accomplir les objectifs du programme et suivre les intérêts des étudiants.



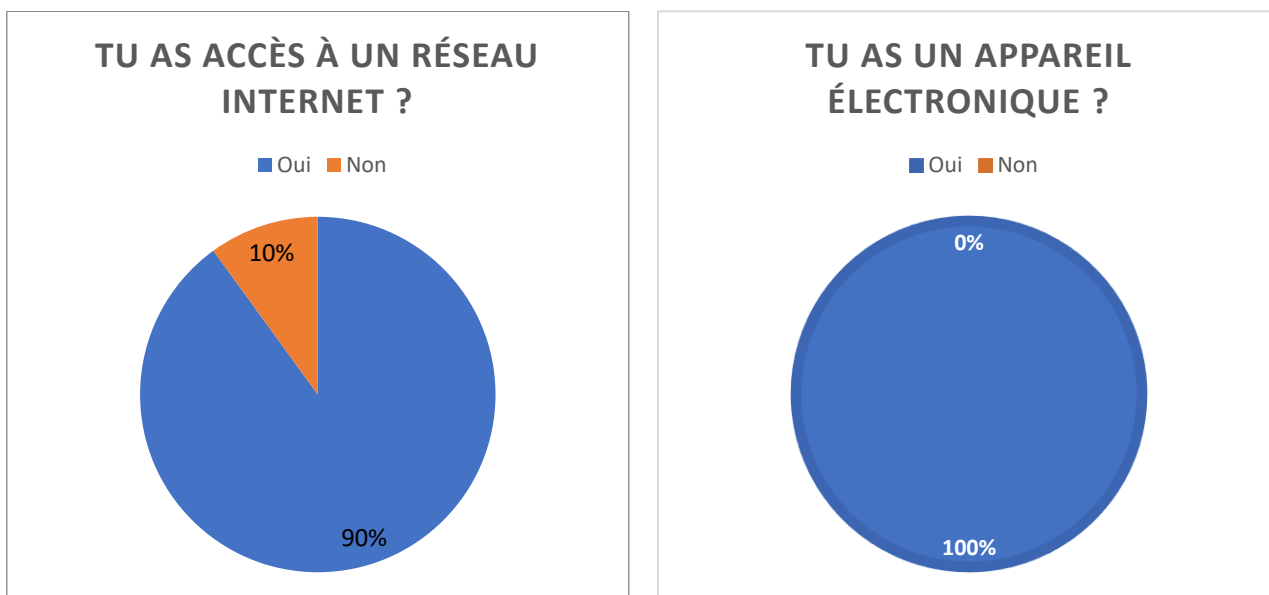
Graphiques 4 et 5 (question 4 et 5 du questionnaire au niveau des intérêts des étudiants)

Pour les questions de l'utilisation de la langue dehors la salle de classe (graphique 4 et 5) afin de connaître leur exposition au français, 75% ont répondu qu'ils ne consacraient pas du temps pour la pratique de la langue à la maison, tandis que 20% parlaient avec quelqu'un de la famille qui étudie aussi le français (graphique 5). Avec cette réponse nous pouvons dire que le temps dédié dans la salle de classe doit être vraiment optimale pour leur apprentissage, car c'est d'abord le seul contact des étudiants de ce groupe avec la langue. C'est ce que nous constatons à partir de ce 80 % qui a dit qu'il ne le pratique pas dehors la salle de classe.

De plus, s'il existe seulement quatre étudiants au total qui ont une interaction avec quelqu'un de la famille qui parle aussi le français, cela nous indique qu'il faut profiter leur expérience pour motiver les autres à chercher l'opportunité de pratiquer avec des amis, des chats en ligne ou d'autres ressources pour améliorer leur niveau de langue.

Ces deux questions étaient formulées pour prendre en compte le temps qu'ils dédient de plus à leur apprentissage, car c'est un aspect que nous voulions développer pour privilégier certaines activités à la maison et d'autres qui ont été travaillées notamment dans la salle de classe pour

mettre en pratique la production orale en interaction avec leurs camarades. Cela veut dire qu'il faut motiver les élèves à profiter du temps à la maison pour la compréhension des sujets et la pratique de la langue.

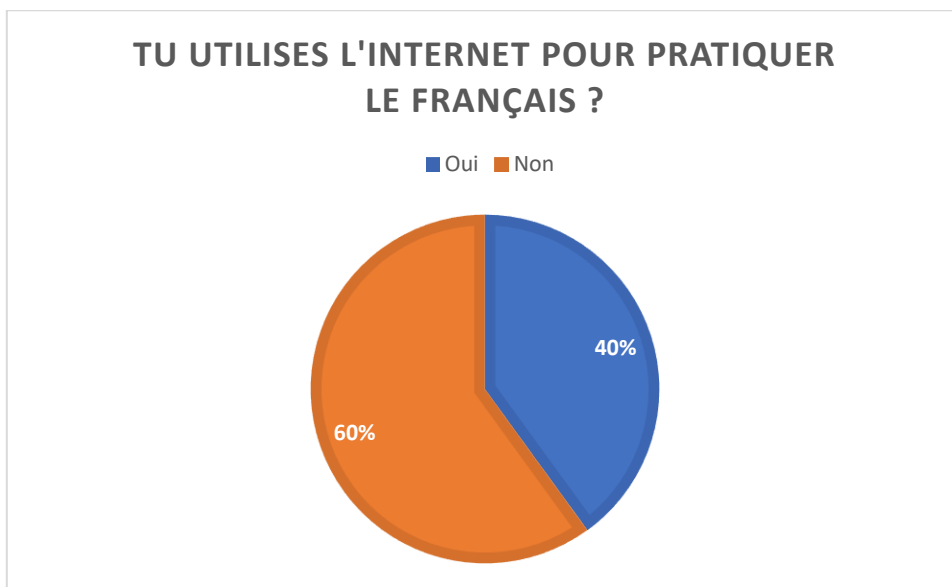


Graphiques 6 et 7 (question 6 et 7 du questionnaire au niveau des intérêts des étudiants)

Dans la deuxième partie « L'utilisation de la technique dans l'apprentissage de FLE », la septième et la huitième question, concernant l'accès à l'Internet et à un dispositif électronique, tous les étudiants (graphique 7) ont un appareil électronique comme une tablette, un ordinateur, un téléphone portable. Et 90% des adolescents ont accès à un réseau Internet, il y avait seulement deux étudiants qui ont indiqué qu'ils n'avaient pas accès à un réseau internet, ce qui n'est pas un problème car il existe les clés USB pour disposer le matériel aux étudiants.

Il est essentiel de prendre en compte ces résultats car nous avons l'intention d'utiliser les moyens électroniques pour le cours de langue. Donc, si tous les étudiants ont la possibilité d'avoir une application, regarder des vidéos, écouter des audios à la maison, cela va nous permettre de profiter ces ressources pour compléter le cours de FLE et pratiquer la

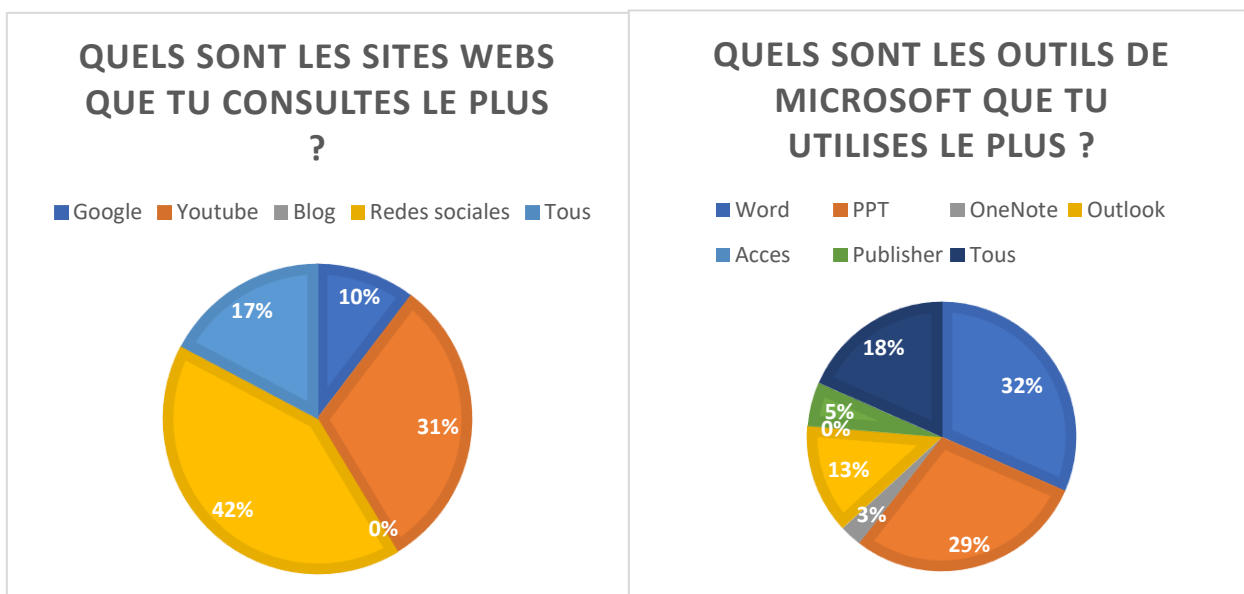
production orale dans les activités de la salle de classe. Il est important de souligner que grâce aux résultats de ces deux questions nous pouvons implémenter des stratégies technologiques.



Graphique 8 (question 8 du questionnaire au niveau des intérêts des étudiants)

Même en ayant l'accès à la technologie, seulement 40% des étudiants utilisent l'Internet pour pratiquer la langue (graphique 8). Les élèves ne profitent pas encore cette ressource pour leur apprentissage de la langue, il est essentiel de commencer à leur démontrer les avantages de compléter le cours avec du temps dédié à la maison en utilisant ces outils pour avoir accès au monde francophone avec des vidéos, des documents authentiques, des dialogues, des applications, entre autres.

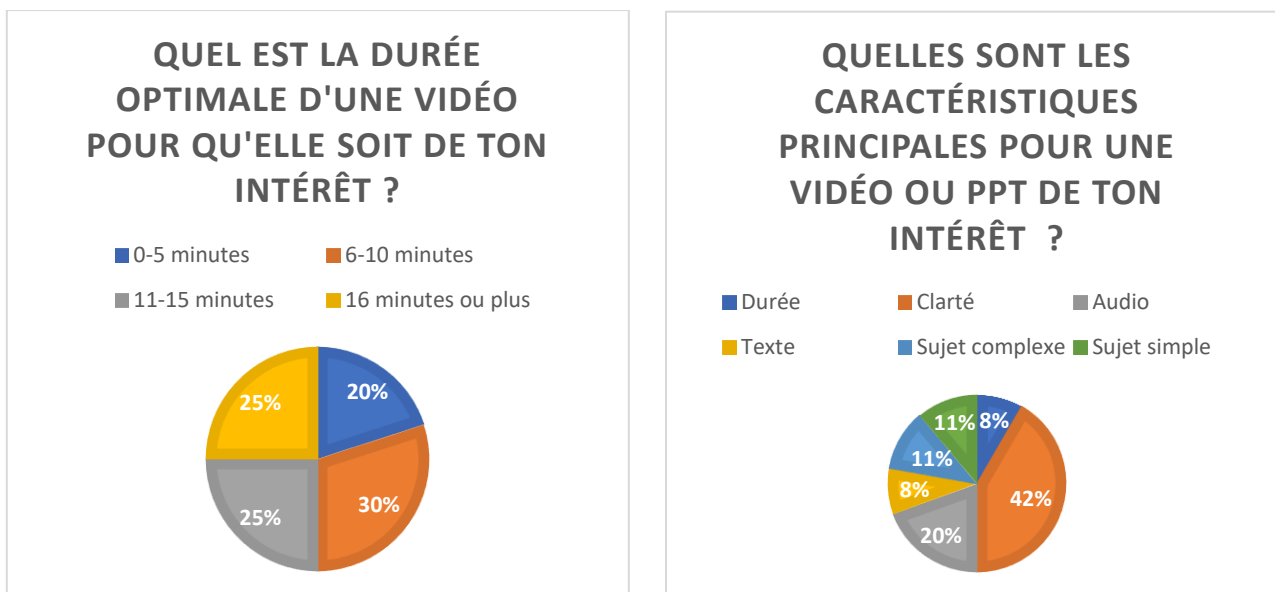
Cette question répond aussi à notre premier objectif d'identifier les besoins, intérêts et niveau des étudiants du collège pour mieux développer la production orale en classe de FLE, car nous restons dans les intérêts des étudiants pour leur apprentissage dans la langue cible. C'est tout à fait pertinent d'utiliser les ressources électroniques pour notre classe, car ils ont le moyen pour avoir y accès, même s'ils n'en profitent pas encore.



Graphiques 9 et 10 (question 9 et 10 du questionnnnaire au niveau des intérêts des étudiants)

Par rapport aux sites web utilisés (graphique 9), les réseaux sociaux (12 fois choisis) sont les plus utilisés parmi les étudiants, ainsi que YouTube (9 fois choisis). C'est-à-dire que, dans la création des activités pour notre classe, il fallait profiter cet intérêt pour ces deux sites. Pour leur habileté pour les outils de Microsoft (graphique 10), celui qui manipulent le plus sont Word et Power Point. Pour la création du matériel qui sera vu à la maison, il était aussi important de connaître les outils les plus utilisés pour s'en servir, cela veut dire que nous pouvons aussi créer des présentations Power Point avec des explications orales intégrées ou bien, des documents Word avec les explications plutôt théoriques.

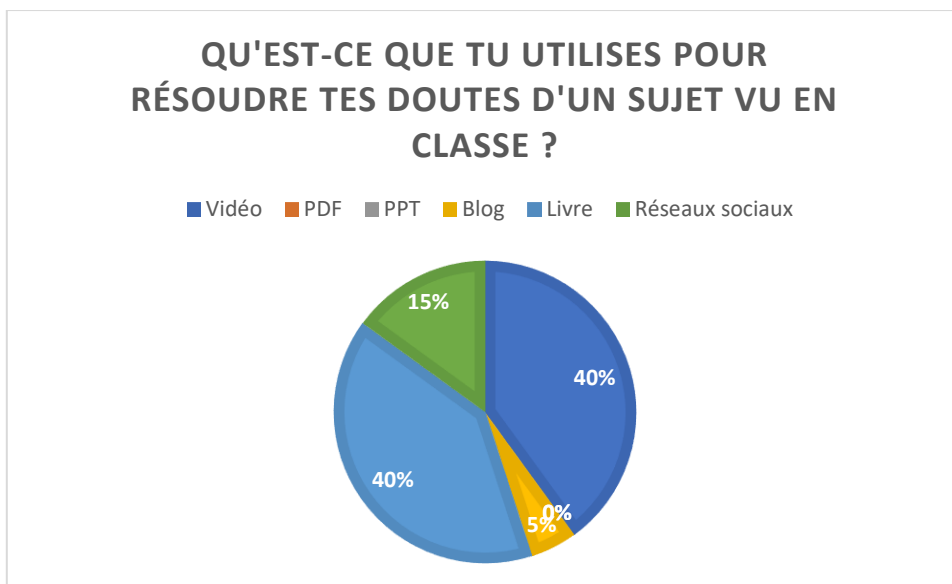
Dans notre recherche, ces questions vont permettre d'ouvrir un panorama des ressources à utiliser, et cela ne veut pas dire que nous allons tout simplement nous concentrer dans ces deux outils (YouTube et les réseaux sociaux) mais cela va nous permettre d'attirer l'attention des étudiants comme un déclencheur dans notre nouvelle manière de travailler. Ces deux éléments sont clés dans la réalisation des nouvelles activités à la maison.



Graphiques 11 et 12 (question 11 et 12 du questionnaire au niveau des intérêts des étudiants)

Ensuite, il y avait deux questions consacrées aux caractéristiques des vidéos (graphique 11 et 12) pour l'apprentissage de la langue, elles avaient l'objectif de prendre en compte les aspects les plus importants pour les étudiants par rapport aux vidéos pour apprendre le français et nous restons encore dans leurs intérêts. Pour cette question la moitié du groupe a répondu que la durée optimale est de 0 à 10 minutes et l'autre moitié de 11 minutes ou plus. Donc, nous avons les deux grands pôles pour le temps d'une capsule vidéo pédagogique. C'est-à-dire que dans la création du matériel visuel, il n'est pas si important la durée. Mais en ce qui correspond à l'aspect le plus important pour le format des vidéos, c'est la clarté (15 fois choisie), en d'autres mots, le plus important pour les étudiants n'est pas la durée de la vidéo mais les sujets bien expliqués.

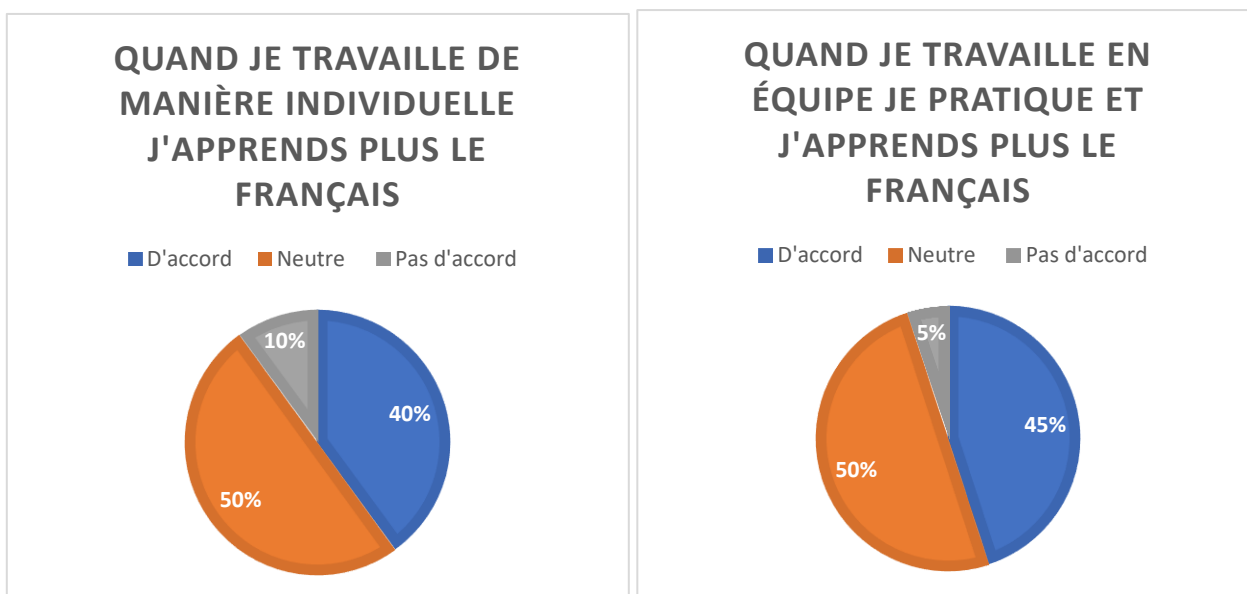
Avec les réponses des dernières questions, nous pouvons dire que l'utilisation de la technologie est possible dans notre cours. Les vidéos et les réseaux sociaux peuvent être exploités afin de répondre aux intérêts des étudiants et les engager pour l'apprentissage de la langue.



Graphique 13 (question 13 du questionnaire au niveau des intérêts des étudiants)

Pour les moyens utilisés dehors la salle de classe quand il y a des questions d'un sujet vu (graphique 13), la réponse la plus choisie avec le même pourcentage était celle des vidéos et des livres (comme un dictionnaire, un livre de grammaire, etc.). Cela veut dire qu'au moment d'avoir des questions, les étudiants regardent des vidéos ou cherchent un livre pour résoudre leurs doutes. Cette question continue à répondre notre premier objectif de recherche de ce dont les étudiants ont besoin et comment ils résoudront leurs questions de manière autonome.

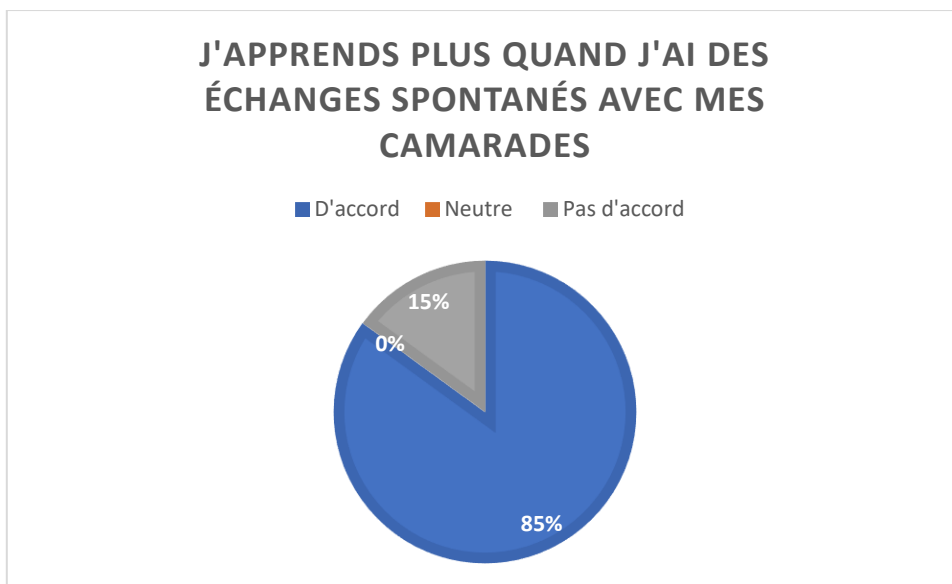
S'ils utilisent les livres et les vidéos, nous pouvons en profiter pour créer des guides ou bien d'autres moyens visuels pour chaque unité de travail, afin de donner l'opportunité à l'étudiant de construire leur propre apprentissage en consultant à la maison le matériel pour s'en servir les fois nécessaires. Et avec cette implémentation nous allons fortifier notre idée de rendre l'espace à l'étudiant pour qu'il soit plus autonome dans le parcours de son apprentissage de la langue.



Graphiques 14 et 15 (question 14 et 15 du questionnaire au niveau des intérêts des étudiants)

Finalement, dans la troisième partie du questionnaire « la manière de travailler en classe », il y avait des énoncés pour choisir s'ils étaient d'accord, pas d'accord ou dans une posture plus neutre. Pour la phrase du travail individuel et travail en équipe (numéro 14 et 15) la moitié du groupe avait choisi une posture neutre « ni d'accord ni pas d'accord », nous nous rendons compte qu'ils ne savent pas vraiment si le travail individuel va contribuer à leur apprentissage plutôt que le travail en interaction. En d'autres mots, les étudiants n'ont pas une notion des avantages quand ils font des activités en équipe car nous n'avons pas assez de temps pour travailler de cette manière.

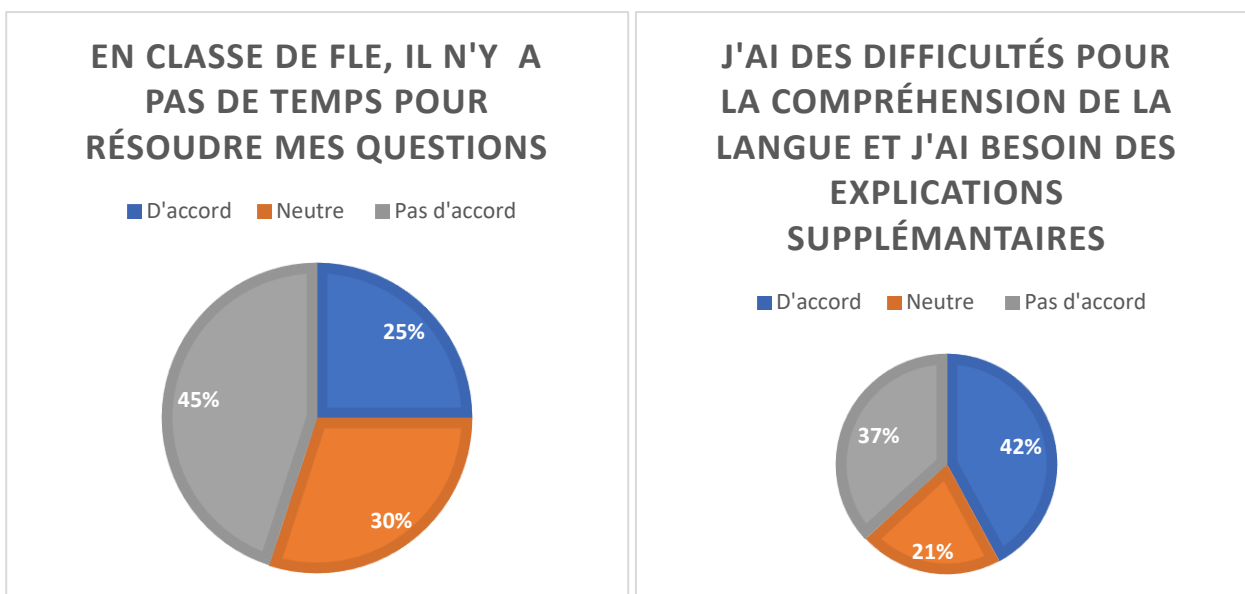
Si nous libérons du temps dans la salle de classe, nous pouvons donner aux étudiants l'opportunité d'interagir plus avec leurs camarades, pour favoriser ce travail en équipe qui va aussi impliquer du travail individuel dans une autonomie qui sera renforcée par les moyens à consulter à la maison avant chaque cours. Ce qui sera justifié dans la suivante étape de l'action.



Graphique 16 (question 16 du questionnaire au niveau des intérêts des étudiants)

Quand il s'agit des échanges spontanés (graphique 16) dans la salle de classe, leur apprentissage est plus significatif lors des échanges réels avec leurs camarades (demander du matériel scolaire, saluer, entre autres). 85% des élèves ont choisi « d'accord », c'est-à-dire que leur apprentissage vient avec les situations contextualisées et en interaction avec le reste du groupe. Le reste du groupe a choisi qu'ils ne sont pas d'accord avec cette affirmation, cela veut dire que pour eux les échanges spontanés ne vont pas définir leur apprentissage.

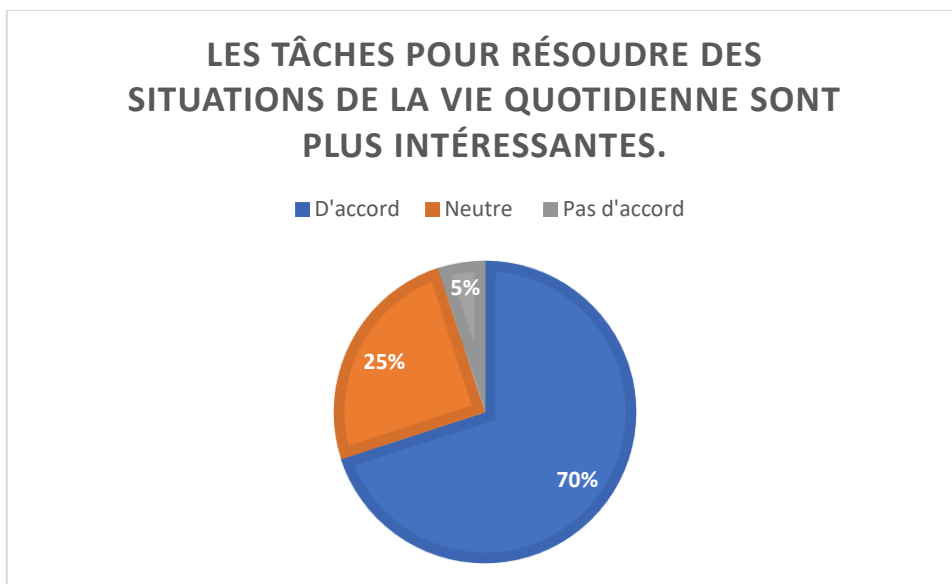
Dans la création de nos séances, nous devons prendre en compte les situations de la salle de classe aussi, pour profiter tous les échanges réels des étudiants dans la réalisation de telle tâche, afin de rendre cet apprentissage plus significatif et focalisé aux interactions dans la salle de classe.



Graphiques 17 et 18 (question 17 et 18 du questionnaire au niveau des intérêts des étudiants)

Au niveau du temps pour résoudre leurs questions en classe (graphique 17), 45 % des étudiants ont indiqué qu'il n'y a pas de temps pour le faire, tandis que le reste était dans une position neutre. Cette question est aussi importante pour savoir s'ils pensaient que le temps pour le cours est assez pour résoudre leurs questions des sujets vus en classe. Par rapport aux explications supplémentaires (graphique 18), 40 % des élèves ont dit qu'ils avaient des difficultés à comprendre certains aspects et ils ont besoin de plusieurs explications, le reste des élèves étaient distribués dans la posture de ne pas avoir besoin d'une deuxième explication ou dans une posture neutre.

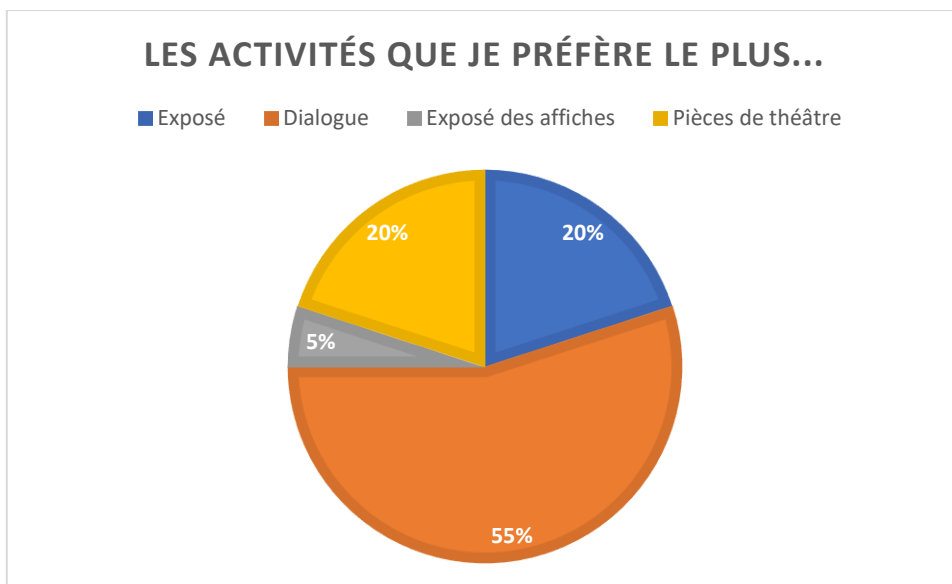
Ce résultat nous indique que presque la moitié des apprenants ont des questions mais à cause du manque de temps, nous ne pouvons pas approfondir dans certains sujets. Donc, nous pouvons dire que cet aspect peut empêcher le développement dans la production orale ou les autres compétences langagières, car ce sont les étudiants qui ont mentionné qu'ils restent avec des questions. En relation avec notre objectif de recherche, cet élément est un autre besoin identifié de la part des élèves, le temps pour éclaircir leurs questions.



Graphique 19 (question 19 du questionnaire au niveau des intérêts des étudiants)

La question 19, portait sur les échanges de la vie réelle, si c'était plus intéressant d'utiliser la langue dans des situations quotidiennes, 70% des étudiants sont d'accord avec cette idée, cela veut dire que les dialogues contextualisés sont plus attirants pour eux que ceux qui se préparent dans des jeux de rôle qui n'ont rien avoir avec leurs vies. Cette question répond aussi au premier objectif de notre recherche (ibidem). Avec cette réponse, nous savons que plus de la moitié des étudiants sont intéressés pour les tâches des sujets de la vie réelle, plus contextualisés et adaptés à leur niveau et âge.

Nous pouvons dire que cette question va aussi nous aider à construire la proposition didactique, car nous devons créer des tâches en fonction de ce qui se passe dans leurs vies, des aspects qui sont plus adaptés mais qui vont aussi mettre en pleine lumière les connaissances acquises dans le cours. Il ne s'agit pas s'implémenter de faire ce lien avec leur « monde », mais d'établir une ambiance dans la salle de classe où chacun des sujets vus permet de créer des situations de communication, une communication significative.



Graphique 20 (question 20 du questionnaire au niveau des intérêts des étudiants)

La dernière question demandée de numéroté de 1 à 8 les activités les plus intéressantes pour développer l'expression orale, dont la plus choisie pour la première place était le dialogue et ensuite les exposés oraux. Les options étaient des débats, la création des vidéos, les monologues, la lecture à voix haute et les dialogues, les exposés et le théâtre. Il faut souligner que nous avons demandé seulement les activités pour développer l'expression orale car l'une de nos premières hypothèses était celle des étudiants intéressés plutôt pour la communication orale que le reste des habiletés. Avec cet instrument nous pouvons confirmer que cette hypothèse est acceptée, car la plupart des étudiants a choisi dans la deuxième question (voir graphique 2) qu'ils préféreraient communiquer oralement avec quelqu'un.

Si les étudiants sont plus intéressés à apprendre avec les exposés et les dialogues, nous devons prendre en compte cet intérêt pour créer des activités qui vont permettre d'arriver à nos objectifs avec la motivation des étudiants, car ce sont eux qui nous ont indiqué ce qu'ils aimaient le plus.

Pour conclure le questionnaire, nous avons ajouté une question (facultative à répondre) pour savoir s'il y avait d'autres commentaires du cours de français. Seulement 11 étudiants ont répondu cette question et 10 parmi eux ont mentionné qu'il fallait plus de temps de cours de français ou plus de séances pour mieux comprendre, c'est-à-dire que la moitié du groupe pense que le temps consacré au français dans l'école n'est pas assez pour ce qu'ils veulent apprendre.

Après ces résultats du premier instrument de recherche, nous pouvons conclure que nos objectifs de recherche sont pertinents, car le temps dédié au cours n'est pas assez pour arriver aux buts des étudiants, ainsi que l'habileté langagière la plus importante pour eux est l'expression orale et qu'ils ont tous un dispositif électronique pour inverser le cours et que les échanges spontanés sont plus significatifs pour l'apprentissage de la langue française en interaction avec leurs camarades.

Ces réponses vont nous permettre d'améliorer la démarche du cours de français, mais toujours en fonction des besoins des étudiants, car il s'agit d'un cours obligatoire, il faut trouver la manière d'engager les apprenants pour profiter le temps disposé par semaine et d'être en relation avec le reste du groupe, afin de les préparer pour se débrouiller dans un autre contexte en parlant dans la langue cible. Nous avons aussi répondu à notre hypothèse de développer la production orale avant les autres (selon les intérêts des étudiants et l'institution).

Et pour répondre à notre question de recherche sur les intérêts, nous pouvons conclure que les étudiants sont motivés pour avoir des échanges plus significatifs et réels, qu'ils peuvent avoir accès à des ressources électroniques et qu'ils vont pratiquer la production orale avec les dialogues et les exposés en interaction avec leurs camarades. En plus, ils peuvent répondre leurs questions avec des vidéos créées pour le professeur avec une clarté évidente.

Justification de la méthodologie

Après avoir analysé les résultats de cet instrument, il est important de se focaliser sur la méthodologie à implémenter pour résoudre la problématique de l'apprentissage des étudiants débutants de FLE. En premier lieu, avec ce questionnaire lié à notre premier objectif, question et hypothèse de recherche, nous avons identifié les besoins des apprenants pour les activités à réaliser, leurs intérêts et ce qu'ils aimaient développer le plus.

Notre hypothèse mentionnait que « l'un des intérêts des étudiants est de développer l'expression orale avant que les autres compétences, c'est pourquoi il faut profiter cet intérêt de la motivation et pour arriver aux objectifs du programme de l'institution ». En prenant en compte nos résultats du premier questionnaire, nous avons dans la deuxième question 70 % des élèves qui ont indiqué que leur intérêt était à développer la communication orale. Il est clair qu'avec ce pourcentage, nous pouvons dire que notre hypothèse est bien certaine, l'autre pourcentage des apprenants (30%) était distribué dans la compréhension orale et la compréhension écrite (compétences qui seront aussi exploitées mais moins privilégiées).

Ce qui nous permet de confirmer, comme l'indiquait Py (cité par Kamano, 2009) que les situations de communication doivent être variées pour réveiller l'envie de prendre la parole. Dans notre proposition didactique, il faut profiter toutes ces occasions de mettre en pleine lumière la production orale des étudiants avec la classe inversée. Il est certain qu'avec un engagement des étudiants avec les activités de la production orale, nous pourrons adapter les tâches d'après les sujets que nous sommes en train de voir et nous allons réussir dans la performance.

La méthodologie de la classe inversée va nous permettre de libérer du temps dans la salle de classe et c'est l'un des problèmes à résoudre dans notre salle de classe. Avec le résultat de la troisième question, nous avons 55 % des apprenants qui ont dit qu'il n'y a pas de temps pour

développer l'expression orale. Si plus de la moitié du groupe affirme qu'il n'existe pas de temps pour privilégier ce qu'ils aimaient le plus, il est nécessaire d'adapter le cours en format inversé pour profiter tout le temps disponible dans des tâches pour mobiliser les connaissances.

Les activités les plus choisies de cette compétence orale, c'étaient les dialogues, après les pièces de théâtre avec le même pourcentage que celui des exposés oraux. À partir des résultats, nous pouvons adapter les activités à mobiliser dans la salle de classe pour distinguer les activités qui n'ont pas besoin du professeur et qui peuvent être réalisées par les étudiants tous seuls à la maison (comme regarder une capsule vidéo explicative, entre autres).

Comme nous l'avons vu avec Bernard (2013), la classe inversée permet l'organisation du temps et l'apprentissage devient plus actif. Donc, la gestion du temps dans notre classe sera plus effective en suivant ce modèle d'enseignement. Nous avons mentionné aussi, que selon Lestonat (2015), la classe inversée favorise à aller dans leur propre rythme, à reprendre le matériel à la maison si nécessaire. Il mentionne aussi que les apprenants peuvent faire des pauses dans leur compréhension d'un certain sujet (à la maison) afin d'arriver dans la salle de classe pour suivre les consignes du professeur pour d'autres tâches à réaliser.

Ainsi que 42 % des étudiants ont besoin d'une deuxième ou une troisième explication, 21% ne savent pas s'ils en ont besoin et 37% n'en ont pas besoin. Avec cette dernière caractéristique mentionnée de la classe inversée, les étudiants qui ont des difficultés vont avoir l'opportunité de revoir l'explication dans les capsules ou les ressources implémentés les fois nécessaires pour éviter justement passer à un autre sujet à cause du temps et pour voir le contenu de l'unité sans avoir bien compris un sujet précédent.

Avec la méthodologie inversée, nous voulons favoriser l'apprentissage autonome des étudiants, car ils sont habitués à suivre des consignes du professeur dans une manière plus traditionnelle de classe. Grâce aux résultats de ce premier instrument, nous savons que 75% des

étudiants ne dédient pas de temps pour pratiquer à la maison, mais avec cette implémentation inversée, nous pouvons mener l'élève à déterminer un temps pour son cours de FLE même s'il n'est pas dans la salle de classe.

Pour justifier cette idée, nous avons mentionné dans le parcours de cette recherche, que cette manière de mener le cours, va développer l'autonomie des étudiants à partir des activités qui seront faites à la maison (Duford, 2014). Cela veut dire que nous allons donner la place à l'apprentissage du français à la maison pour ce pourcentage d'étudiants qui ont indiqué qu'ils ne le faisaient pas, tandis que l'autre 25% pourcent va continuer avec cette habitude, en continuant à développer leur autonomie.

Il est important de souligner que nous allons profiter aussi cet accès au numérique qui nous permet de profiter la technologie. Dans les résultats nous avons 100 % des étudiants qui ont un appareil électronique, 60% qui utilisent l'Internet pour pratiquer et seulement 10 % des étudiants qui n'ont pas accès à un réseau Internet. Ce qui ouvre un panorama pour nos activités à donner à la maison, nous pouvons faciliter le matériel à ces deux étudiants qui n'ont pas accès Internet par un autre moyen comme une clé USB ou un CD, car ils ont tous un appareil électronique pour regarder les capsules ou ce qui sera exploité.

Même si au début, cela semble un peu « obligatoire » avec leur intérêt pour les vidéos et les réseaux sociaux, nous avons 42% d'étudiants qui utilisent les réseaux sociaux dans leur temps libre et 31 % qui regardent des vidéos sur Internet. 17 % utilisent des blogs, Google, les réseaux sociaux et YouTube et 10 % qui n'utilisent que Google. Ces pourcentages nous permettent de guider nos séances pour profiter leurs intérêts, car c'était l'un des objectifs de cette recherche et de la classe inversée, de mener le cours d'après ce qu'ils ont choisi pour rendre plus significatif leur apprentissage. En plus, 40% des étudiants ont indiqué qu'ils utilisent les vidéos pour

éclaircir leurs questions à la maison, c'est-à-dire que certains parmi eux ont déjà cette habitude de le faire.

Au niveau du travail individuel et en interaction, la classe inversée considère le collectif et l'individu (Lebrun, cité par Jarraud, 2016). Dans la question où il fallait répondre s'ils étaient d'accord ou pas avec quel type d'activités leur permettaient d'apprendre plus, ils étaient dans une posture neutre. Ils ne savaient pas vraiment si le travail individuel développait plus leur apprentissage ou celui en interaction. A travers l'implémentation de la classe inversée nous allons donner la place à ceux deux manières d'apprendre la langue, donc à partir de cette posture des étudiants nous allons travailler toutes les deux.

Comme le soulignait Ollivier (2014), auteur cité dans notre recherche, il existe une importance à développer l'interaction dans la salle de classe. 85% des étudiants ont trouvé plus significatifs leurs apprentissages grâce aux échanges spontanés en interaction avec leurs camarades. La classe inversée nous permet de créer cette ambiance pour interagir avec les camarades dans des échanges le plus contextualisés possibles et adaptés à leur niveau de langue. Et 70 % des élèves ont indiquaient qu'ils apprenaient mieux avec les activités contextualisées à la vie quotidienne, ce qu'il faut prendre aussi en compte pour la création de nos séances.

En résumé, le questionnaire « Analyse des besoins » nous a ouvert toute une perspective générale de notre recherche, car c'est la première hypothèse accomplie qui parle du temps implémenté et des intérêts des étudiants pour développer la production orale. Nous pouvons aussi répondre à notre première question de recherche : comment adapter le cours pour les étudiants du collège en fonction de leurs besoins, intérêts et niveau de langue ? Nous allons implémenter une classe inversée pour répondre à son intérêt d'utiliser les ressources technologiques et libérer du temps dans la salle de classe grâce à cette manière de mener le cours.

4.2.2 Deuxième instrument : Activité de production orale

Après avoir analysé le premier résultat, nous avons obtenu le principal intérêt de la majorité des étudiants : privilégier la production orale, en confirmant aussi notre première hypothèse quand nous soulignons que c'est la compétence la plus importante pour eux. Pour répondre au deuxième objectif de cette recherche, ce qui se centre sur l'impact de la méthode utilisée dans le groupe cible, la Méthode ÉCHO A1, nous avons pris deux activités pour créer un instrument pour identifier le niveau de performance des étudiants dans leur production orale.

D'après le CECR, pour le niveau A1, les étudiants sont capables de communiquer de façon simple, quand ils ont des échanges avec quelqu'un qui peut reformuler les phrases ou parler lentement si nécessaire. Ils sont aussi capables de décrire leur lieu et les personnes qui les entourent (CECR, 2001). Pour cet instrument d'activité de production orale, nous avons fini l'introduction de la méthode et la première unité pour apprendre le vocabulaire et les structures concertantes à la présentation de soi-même et de quelqu'un. Dans le tableau de contenus dans la partie du discours en continu, nous trouvons l'un des objectifs de la première unité en ce qui concerne la communication orale : « se présenter à un groupe » (ÉCHO, 2013 p.VI).

C'est pourquoi nous avons choisi l'activité 3 de la page IX de la méthode : « Présentez-vous » (ÉCHO, 2013, p. IX) pour la première partie de notre deuxième instrument. En plus, nous trouvons dans la leçon 2, une activité pour interroger quelqu'un sur ce qu'il aime ou n'aime pas (ÉCHO, 2013, p. 15). Donc, pour notre instrument nous avons résumé ces deux activités pour demander aux étudiants de « se présenter et présenter quelqu'un » avec les structures vues dans la salle de classe.

La consigne était rédigée au tableau avec ce qu'il fallait inclure dans le discours oral et ce qu'ils devaient faire dans la salle de classe et comme devoirs. Il fallait s'enregistrer la voix (pas

plus d'une minute) en utilisant le vocabulaire vu en classe sur l'âge, la nationalité, les études, les goûts et où ils habitaient et cette même information mais de quelqu'un d'autre.

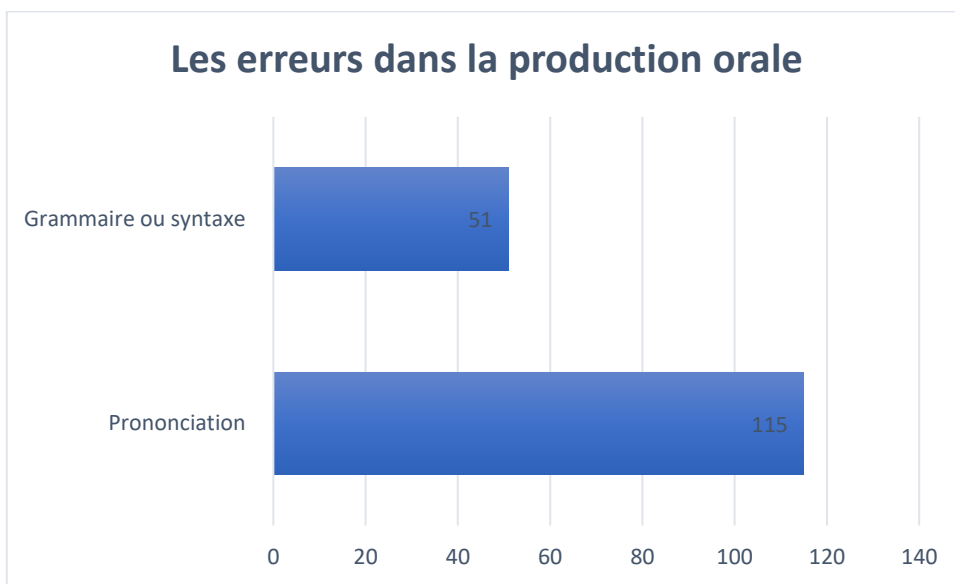
Nous avons commencé le travail dans la salle de classe, ils ont préparé leurs discours dans le cahier pour s'entraîner un peu, ils ont eu 25 minutes de préparation, pendant ce temps-là, ils m'ont demandé la phrase pour dire l'âge, car ils ont oublié si c'était avec le verbe être ou avoir. Une autre question posée plusieurs fois sur la prononciation de certains mots, ils ont eu du mal à prononcer quand ils « pratiquaient », et ils étaient inquiets car ils ne voulaient pas faire d'erreurs de prononciation.

Comme devoirs, ils allaient envoyer l'enregistrement de cette production orale par courriel électronique ou autre moyen (soit les réseaux sociaux ou apporter la clé USB) pour la séance suivante. Ils devaient respecter la consigne expliquée dans la salle de classe afin d'obtenir des résultats des faiblesses et les points en commun parmi eux. Cet instrument a pour objectif d'identifier l'impact positif ou négatif de la méthode ÉCHO A1, mais aussi de connaître la partie la plus difficile pour les étudiants quand il s'agit de cette habileté. À partir des résultats, nous allons déterminer le type d'activités à faire en format inversée pour améliorer leur pratique.

Dans les résultats, les transcriptions phonétiques des audio ont été réalisées pour distinguer les erreurs les plus communes par rapport des productions, ce sont au total vingt étudiants qui ont envoyé les audios dans la date prévue. Dans les transcriptions nous avons remarqué deux parties : les erreurs de la prononciation (en gras) et les erreurs de grammaire ou la syntaxe (souligné). Les commentaires sont présentés dans un tableau afin de distinguer clairement les erreurs (tableau 1, annexe H).

Nous avons compté la quantité d'erreurs de prononciation et de grammaire qu'il y avait dans les transcriptions. Au total, nous trouvons plus d'erreurs de prononciation (115), même s'il y a des constructions grammaticales incorrectes (51), ce qui est plus évidente est la prononciation

des lettres finales comme le « e » et la tendance à prononcer comme l'anglais ou l'espagnol. Dans le graphique suivant, nous avons les résultats des deux parties analysées dans ces discours, les erreurs de prononciation et les erreurs de grammaire ou de syntaxe remarqués dans les transcriptions.



Graphique 21 (résultats du deuxième instrument : Activité de production orale)

En résumé, nous pouvons dire qu'il est important de créer des tâches pour renforcer cet aspect avec les étudiants. En prenant en compte l'objectif de cet instrument, nous voulions découvrir si la méthode ÉCHO A1 avait un impact dans les productions des étudiants et l'erreur en commun de la plupart des étudiants. Donc, la méthode n'a pas un impact négatif, car ils ont tous le vocabulaire pour faire les discours, mais ils n'ont pas eu une référence de la prononciation de certains phonèmes. Dans le cours, nous n'avons pas l'opportunité de pratiquer l'oral, car ce sont plusieurs étudiants et nous devons faire des activités pour répondre les activités du livre. Mais avec cette activité à la maison, nous avons eu le temps d'écouter et identifier les faiblesses des étudiants, donc, notre classe doit être aussi bien orientée pour résoudre cette problématique.

Justification de la méthodologie

À partir de cet instrument de recherche, nous avons la contribution des auteurs déjà cités dans cette recherche, pour justifier l'utilisation de la classe inversée comme un soutien dans ce cours de FLE pour les étudiants débutants. Nous avons mentionné qu'avec ce modèle nous pouvons avoir une libération du temps qui va permettre l'accompagnement des étudiants (Dufort, 2014). Cela veut dire qu'après avoir analysé les besoins de la prononciation des étudiants grâce aux résultats du deuxième instrument, nous pouvons profiter ce temps pour les échanges parmi eux et la correction immédiate de la prononciation.

Au total, nous avons eu 166 erreurs de prononciation et grammaire, dont 69% correspond au premier aspect et 31% au deuxième. Ce qui nous permet d'agir dans les besoins des étudiants pour résoudre cette problématique. Comme nous avons vu, la classe inversée favorise les échanges langagiers parmi tous les membres de la classe (ité par Benamar, 2013). De plus, les tâches qui seront implémentées vont permettre la collaboration parmi les étudiants, ce qui dirige aussi les étudiants aux interactions parmi eux (Lestonat, 2015).

Bref, avec l'opinion de ces auteurs de ce que la classe inversée permet d'avoir dans la salle de classe, nous pouvons en profiter pour obtenir des meilleurs résultats dans la production orale des étudiants. Il était essentiel d'arriver à ces résultats pour savoir dans quelle partie de la production orale nous allons nous focaliser dans l'évaluation des tâches réalisées par les étudiants.

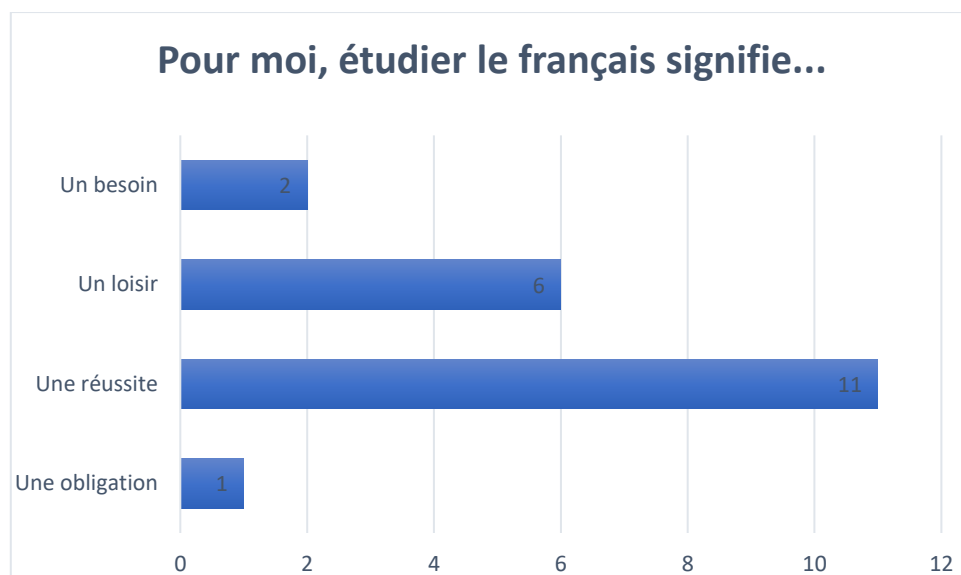
4.2.3 Troisième instrument : questionnaire socio-démographique

Cet instrument de recherche est un questionnaire fermé (voir Annexe B) appliqué aux étudiants, c'était au total 20 questionnaires répondus. Nous avons fait une adaptation d'un questionnaire socio-démographique qui a été appliqué en Roumanie à 100 lycéens de 14 à 17

ans. Ce questionnaire a pour but de connaître la place qui occupe l'apprentissage de français et pour savoir quels sont ces facteurs qui vont qui peuvent intervenir dans le développement du cours de langue. Cela veut dire qu'il est essentiel d'identifier les aspects qui vont toucher la performance des étudiants, s'il s'agit des facteurs socio-démographiques tels que la disposition des parents, l'influence de la langue, l'intérêt à parler avec d'autres personnes en langue étrangère, etcetera. (Ungureanu et Georgesu, 2016).

Cet instrument comprend 20 questions qui ont été traduites à l'espagnol à partir de celui appliqué au lycée de Roumanie. Ce sont des questions fermées avec un choix multiple pour connaître la formation des langues à la maison et qui vont répondre à notre troisième objectif de recherche pour les facteurs (à part le temps) qui vont intervenir dans le développement de la production orale chez les étudiants débutants de FLE. Ainsi, cela était pertinent pour connaître aussi leur intérêt pour la langue, car ils peuvent avoir une barrière face à l'apprentissage.

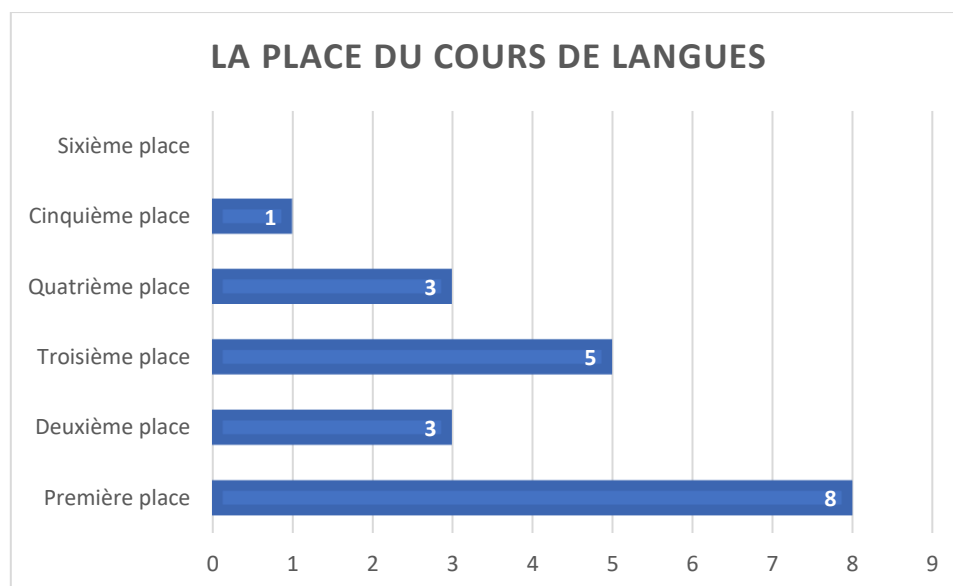
Après avoir analysé les résultats, nous avons créé des graphiques pour interpréter les réponses des étudiants. Nous voulons répondre la troisième question de recherche, pour savoir quels sont les autres facteurs qui vont intervenir dans l'apprentissage de la langue à part le manque de temps (s'il y en a) dans la salle de classe.



Graphique 22 (résultats du troisième instrument : questionnaire socio-démographique)

Pour la première question de ce que le français représente pour eux (graphique 22), la plupart des élèves ont mentionné que c'est une « réussite », cela veut dire qu'ils ont l'impression de nécessiter le français dans un contexte de travail ou des études, par exemple, pour avoir plus d'opportunités dans leur vie. Les autres options indiquaient que le cours de français est une obligation, un besoin ou un loisir.

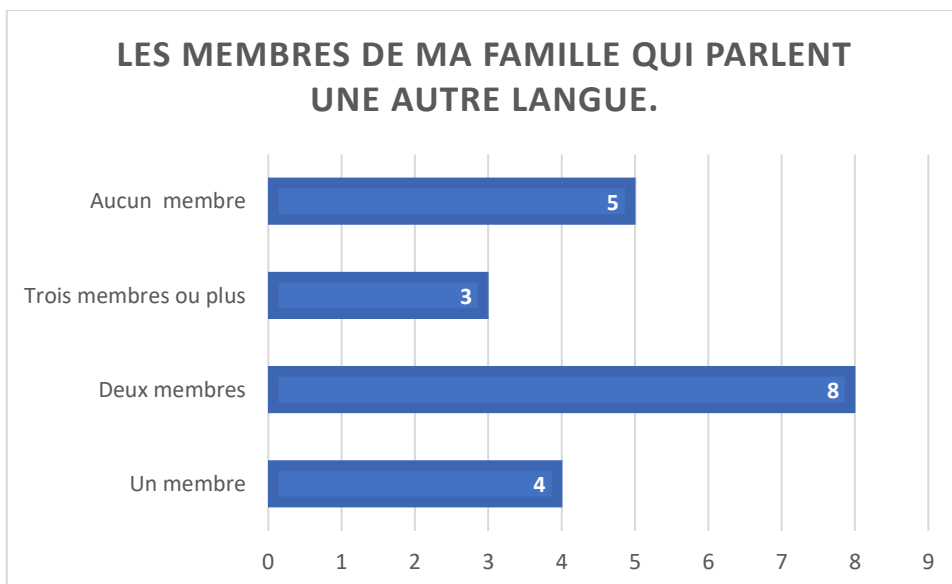
Cette question est en relation avec notre troisième objectif de recherche pour connaître leur perception de la langue, si pour eux il ne représente qu'une obligation ou n'importe quelle autre option donnée. Même si parfois ils ne sont pas intéressés à apprendre, ils ont l'idée d'avoir besoin du français dans un moment de leur vie personnelle ou professionnelle pour réussir ou pour ouvrir d'autres possibilités dans le monde du travail ou études. Nous pouvons aussi profiter cette réponse pour motiver les étudiants dans l'apprentissage de la langue en leur rappelant qu'ils peuvent s'en servir dans leur avenir.



Graphique 23 (résultats du troisième instrument : questionnaire socio-démographique)

Ensuite, pour savoir la place qu'ils donnent à la classe de langues, nous avons donné une liste des cours comme les mathématiques, la musique, la technologie, les sciences, les sports et il fallait numéroter selon leur intérêt (graphique 23). Nous trouvons que la plupart des élèves donnent la première place aux cours de langues, tels que le français et l'anglais. 8 étudiants ont aussi indiqué que le cours de langue est en deuxième ou troisième place. Ces grands groupes nous indiquent qu'ils préfèrent ces cours au lieu des mathématique, des sciences ou le reste.

Cette question était pertinente pour répondre aussi à notre objectif de recherche, car nous avons considéré aussi le profil du groupe. Plus de la moitié du groupe a choisi le cours dans la première, deuxième et troisième place, donc, le profil du groupe n'est pas des sciences exactes, mais plutôt de la part de la linguistique. Et avec l'observation du groupe pendant ce temps (presque deux ans), nous pouvons dire qu'ils aiment vraiment les discussions en classe, ils sont très doués pour les débats (dans les autres cours) et nous pouvons constater qu'ils ont ce profil pour la linguistique.

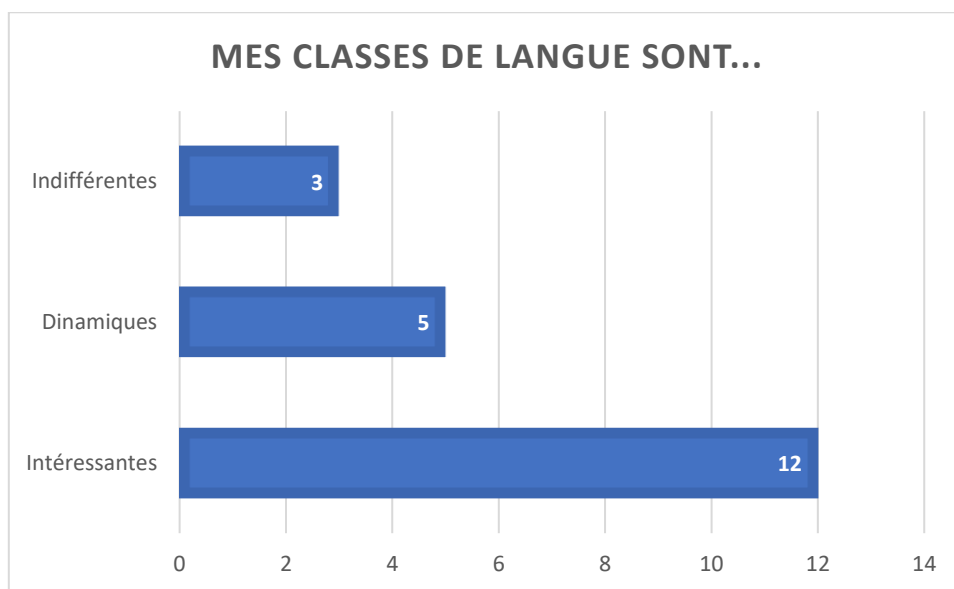


Graphique 24 (résultats du troisième instrument : questionnaire socio-démographique)

La troisième question était focalisée sur les interactions en langue cible dans un milieu familial (graphique 24), c'est-à-dire s'ils avaient de la famille qui parle une langue différente à l'espagnol et il fallait indiquer quelle langue. Nous trouvons que presque la moitié des étudiants ont minimum deux membres de la famille qui parlent une autre langue, soit l'anglais, soit le français, l'allemand ou l'italien. Cet aspect social va être lié à leur intérêt pour apprendre la langue et cela va être aussi en relation avec son niveau socio-économique, car la plupart de ces étudiants sont dans des milieux des écoles bilingues. Il y a seulement 5 étudiants qui n'ont pas un membre de la famille qui parle une autre langue.

En d'autres mots, cette réponse va nous permettre de considérer comme un facteur d'appui à la famille, car si ce sont plus de la moitié des étudiants qui ont quelqu'un d'autre à la maison qui parle une autre langue, nous pouvons profiter cet aspect pour donner une place importante à l'apprentissage d'une langue étrangère et obtenir la participation des parents pour motiver les étudiants dans la réalisation des activités à la maison, dans les fêtes comme la Francophonie ou

dans les tâches en équipe qui seront aussi importantes comme le travail autonome à faire à la maison.

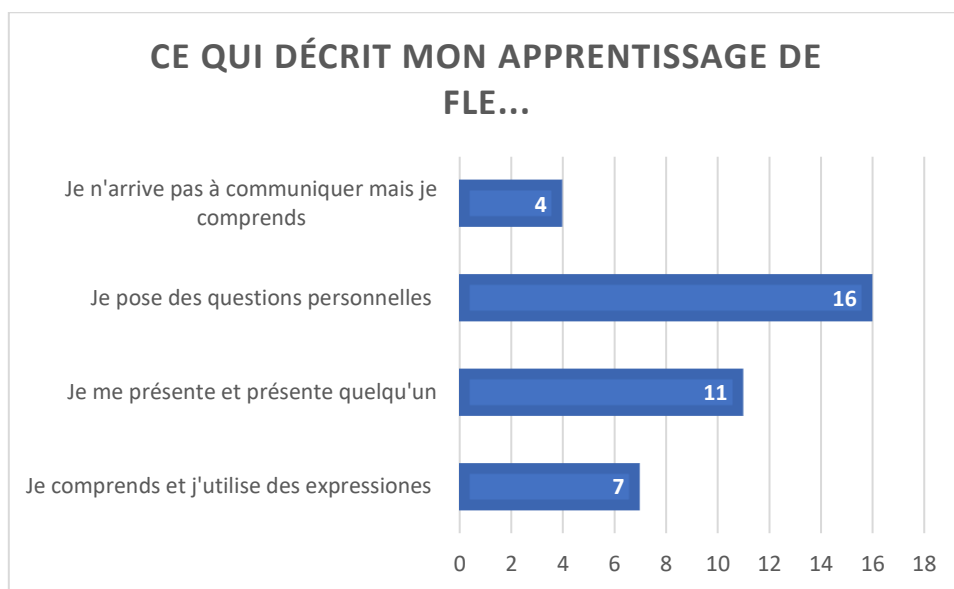


Graphique 25 (résultats du troisième instrument : questionnaire socio-démographique)

Puis, pour leur perception du cours de français (graphique 25), nous avons demandé ce qu'ils pensent de la classe, la majorité des étudiants ont répondu que la classe est intéressante. Il y a 5 apprenants qu'ont dit que la classe est dynamique et le reste a ajouté une autre option au final pour dire que son cours de français leur est « indifférent ». Donc, nous pouvons déduire à partir des résultats qu'un autre facteur qui peut empêcher l'apprentissage est l'indifférence, car ces adolescents n'ont pas l'intérêt d'apprendre la langue, même s'il y a du temps, s'il y a une méthode adaptée, s'il y a des activités en équipe ou en interaction, leur indifférence pour le cours, nous devons faire attention à ce facteur.

Il est nécessaire de trouver des activités qui vont permettre cet engagement avec le cours, mais pas seulement une partie du groupe, mais tous les apprenants, car nous allons travailler en fonction des résultats des instruments. Les autres options de réponses étaient « ennuyeuses » et « insupportables » pour considérer aussi un facteur de la part du professeur à amener le cours

d'une façon peu attirante pour l'étudiant. Mais les résultats ont indiqué seulement le facteur de l'indifférence de ces étudiants.

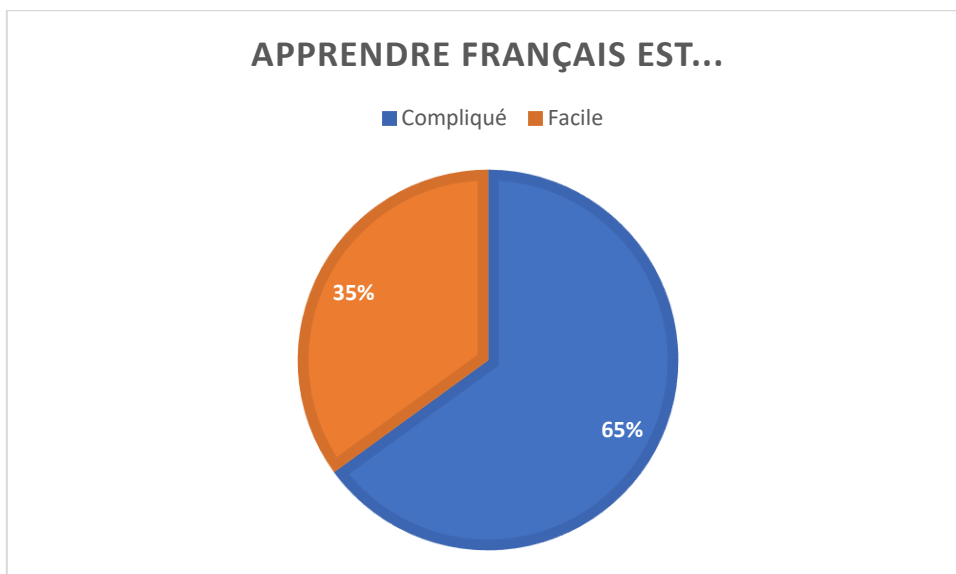


Graphique 26 (résultats du troisième instrument : questionnaire socio-démographique)

Ensuite, dans la cinquième question, nous voulons savoir si les étudiants pouvaient se faire une auto-évaluation de ce qu'ils peuvent maîtriser dans la langue cible. Nous avons posé la question pour trouver une description de leur apprentissage en fonction de la compétence orale, ils peuvent en choisir plus d'une option. Les réponses étaient par rapport à la compréhension et production orale, dont 16 apprenants ont mentionné qu'ils sont capables de demander d'information de la nationalité, les goûts, l'âge, etcetera. 11 élèves ont indiqué qu'ils peuvent se présenter et présenter quelqu'un. Donc, ils ont une perspective assez positive de leur apprentissage, même il en reste 4 qui n'arrive pas à communiquer en langue cible.

Avec cette question nous voulons écarter ou prendre en compte un facteur de sous-estime de leur part, car il est essentiel de connaître aussi leurs perceptions de leurs habiletés langagières. Mais avec cette réponse nous éliminons ce facteur, car seulement 4 étudiants ont indiqué qu'ils

ne pouvaient pas communiquer mais quand même ils comprennent quand quelqu'un parle lentement.



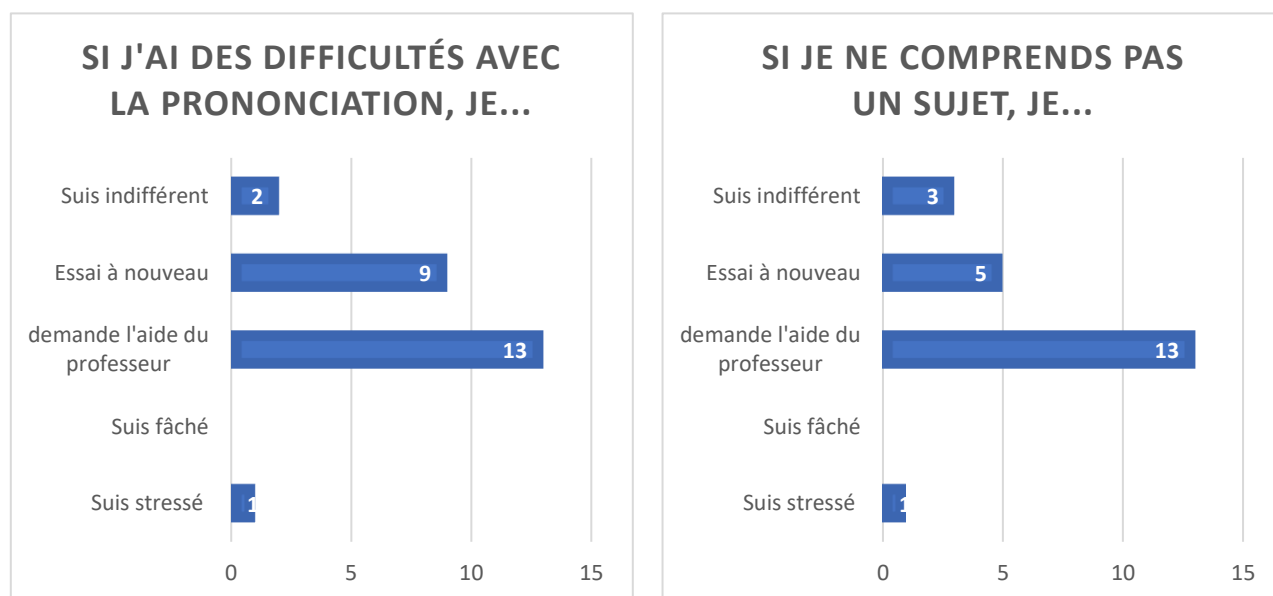
Graphique 27 (résultats du troisième instrument : questionnaire socio-démographique)

En ce qui concerne la suivante question (graphique 27), nous avons commencé la phrase « apprendre français est... » pour connaître la difficulté pour apprendre la langue, plus de la moitié des étudiants (65%) a répondu que c'est compliqué d'apprendre le français. Et seulement 35% ont indiqué que l'apprentissage de la langue est facile. Cette question voulait trouver justement ce facteur de complexité, car si les élèves ont une perception de facilité pour apprendre la langue, cela sera plus accessible de mener le cours.

Avec ces réponses nous avons trouvé un autre facteur, la complexité d'apprendre le français pour plus de la moitié des étudiants. Il est important de prendre en compte cet élément dans la création de nos séances pour reconnaître dans nos observations ceux qui ont des difficultés pour la compréhension et pour leur donner du matériel complémentaire ou bien des explications les fois qu'ils soient nécessaires.

Aussi, nous devons contempler ce facteur pour la simplicité de nos tâches à réaliser, pour que tous les étudiants puissent acquérir les connaissances et pas seulement ceux qui sont vraiment doués pour l'apprentissage, mais tous ceux qui vont être impliqués dans ce processus.

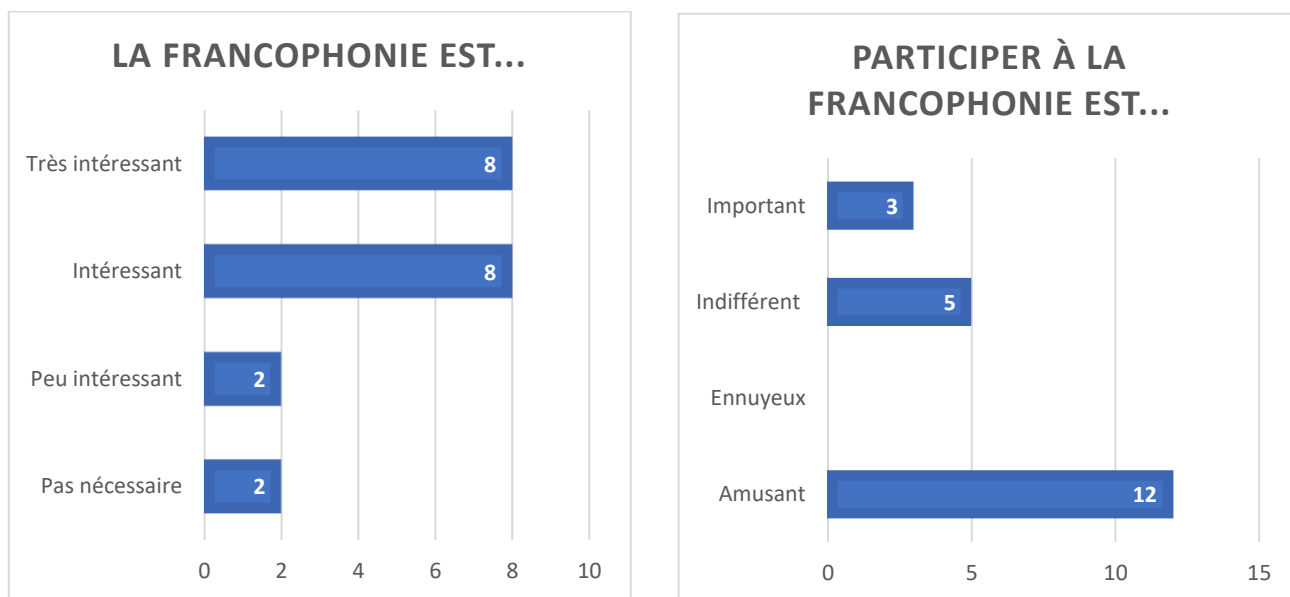
Graphique 28 et 29 (résultats du troisième instrument : questionnaire socio-démographique)



Pour connaître leurs réactions s'ils ont des difficultés de prononciation de la langue et pour savoir quels sont les facteurs qui vont être présents dans les situations compliquées de l'apprentissage (graphique 28). Nous avons commencé la phrase « si j'ai des difficultés de prononciation, je... » et les options étaient certains facteurs qui peuvent être présents comme le stress, la colère, l'indifférence ou bien demander l'aide du professeur ou essayer une deuxième fois. Presque la moitié des étudiants ont dit qu'ils demandent l'aide du professeur quand ils ont une difficulté de prononciation et neuf apprenants parmi eux ont dit qu'ils essaient une autre fois.

Ces réponses nous indiquent qu'il n'y a pas des facteurs négatifs des réactions face aux problèmes pour la production orale, il n'existe pas du stress groupal. Il est indispensable de savoir qu'ils vont continuer dans cet apprentissage autonome comme tous ceux qui ont mentionné qu'ils essayaient une fois de plus. Donc, nous pouvons profiter aussi ces aspects

positifs pour motiver les étudiants dans le travail autonome. Et en ce qui concerne leur réaction pour des sujets incompréhensibles (graphique 29) plus de la moitié d'étudiants ont dit aussi qu'ils demandaient l'aide du professeur pour résoudre leurs difficultés. Nous avons toujours le professeur qui va intervenir dans ce processus.

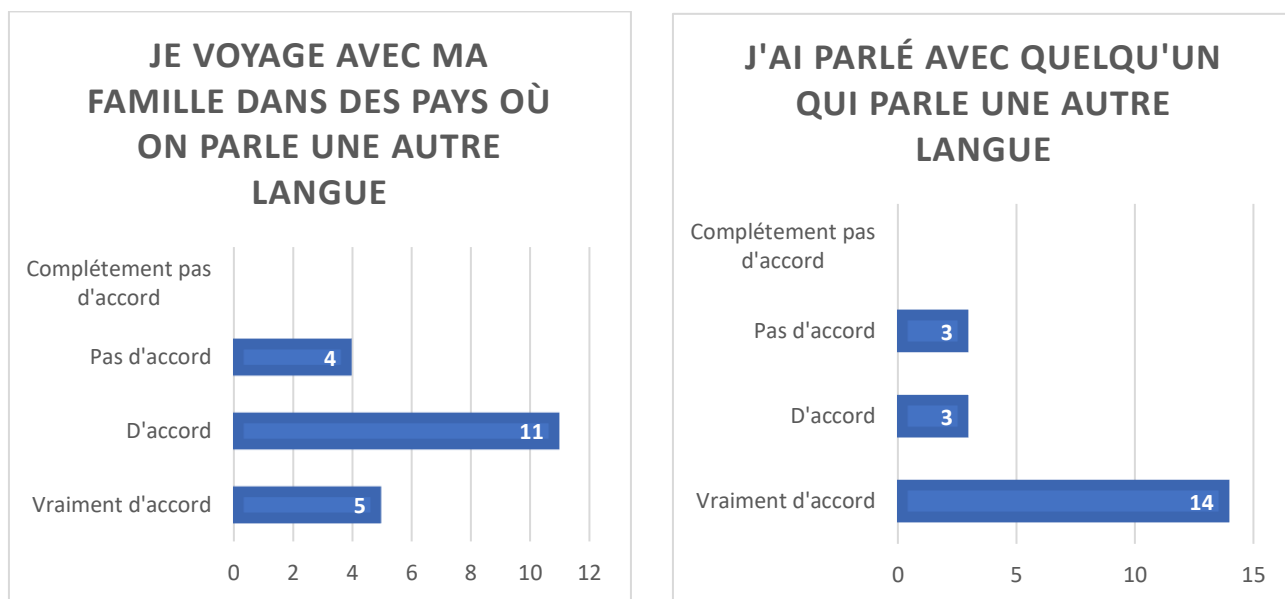


Graphique 30 et 31 (résultats du troisième instrument : questionnaire socio-démographique)

La neuvième question (graphique 30) focalisée sur leur intérêt pour des événements culturels comme « la francophonie » réalisée une fois par an, afin de savoir s'ils sont engagés avec la culture des pays francophones. Seulement 4 élèves ont indiqué que cet événement n'est pas intéressant et qu'il est inutile. Tandis que plus de la moitié a dit qu'il est intéressant. Cette question a été ajoutée pour répondre aussi à l'objectif de recherche des facteurs, car nous pouvons nous servir du facteur culturel qui est partie d'une société pour attirer l'attention des étudiants.

Pour compléter la question précédente, pour la dixième question (graphique 31) nous avons demandé aux étudiants ce qui provoque leur participation dans cet événement, la plupart des apprenants ont mentionné que c'est une activité amusante. Donc, nous pouvons profiter cet

évènement pour introduire des nouveaux éléments dans la salle de classe afin de pratiquer la production orale. Mais il reste encore 26 % des apprenants qui sont dans une posture « indifférente » pour cette activité culturelle. C'est-à-dire que nous trouvons à nouveau le facteur de l'indifférence chez les adolescents.

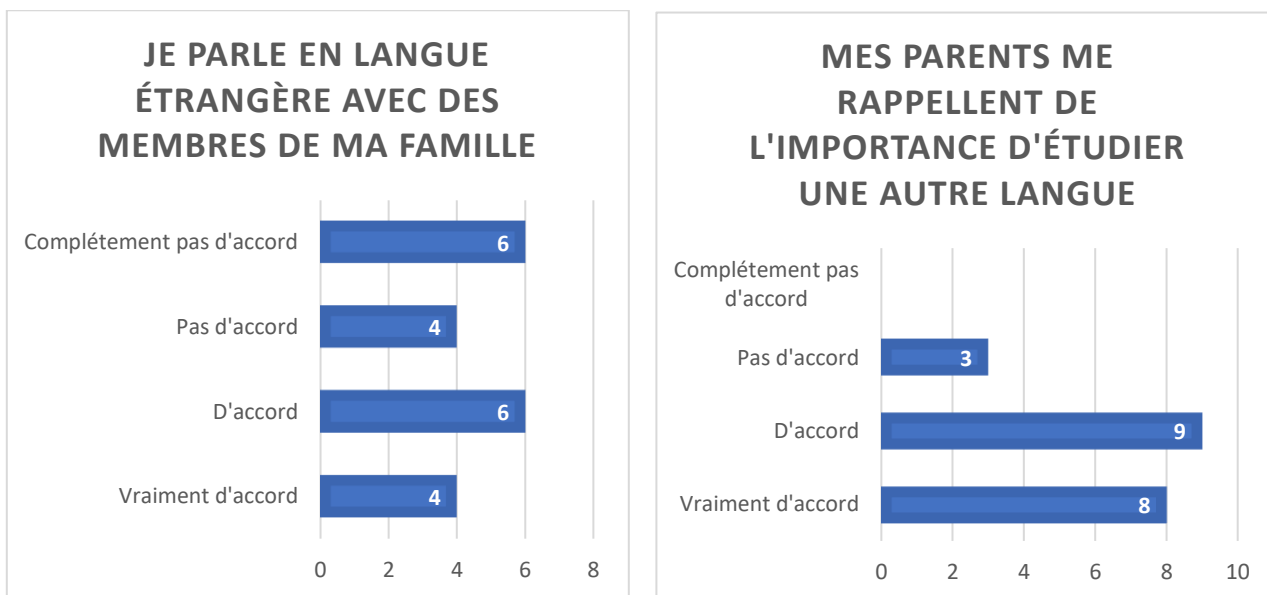


Graphique 32 et 33 (résultats du troisième instrument : questionnaire socio-démographique)

Pour aller plus loin dans les détails de l'interaction avec les langues dans le contexte familial, nous avons fait des phrases pour connaître celles qui étaient applicables dans leur contexte. Pour les voyages avec la famille dans des pays étrangers avec des différentes langues (graphique 32), 16 étudiants ont été d'accord ou vraiment d'accord avec cette affirmation, cela veut dire qu'ils font des voyages régulièrement dans des pays étrangers. Cela nous permet de trouver un autre facteur : les voyages. Afin de motiver les étudiants à apprendre du nouveau vocabulaire, à parler avec leurs camarades pour pratiquer et à implementer des tâches plus contextualisées.

Ensuite, pour le contact avec des personnes qui parlent d'autres langues (graphique 33), 17 étudiants ont indiqué qu'ils ont eu des interactions avec des personnes qui ne parlent pas espagnol. Il existe des étudiants qui sont en contact avec des étrangers et cela va nous permettre

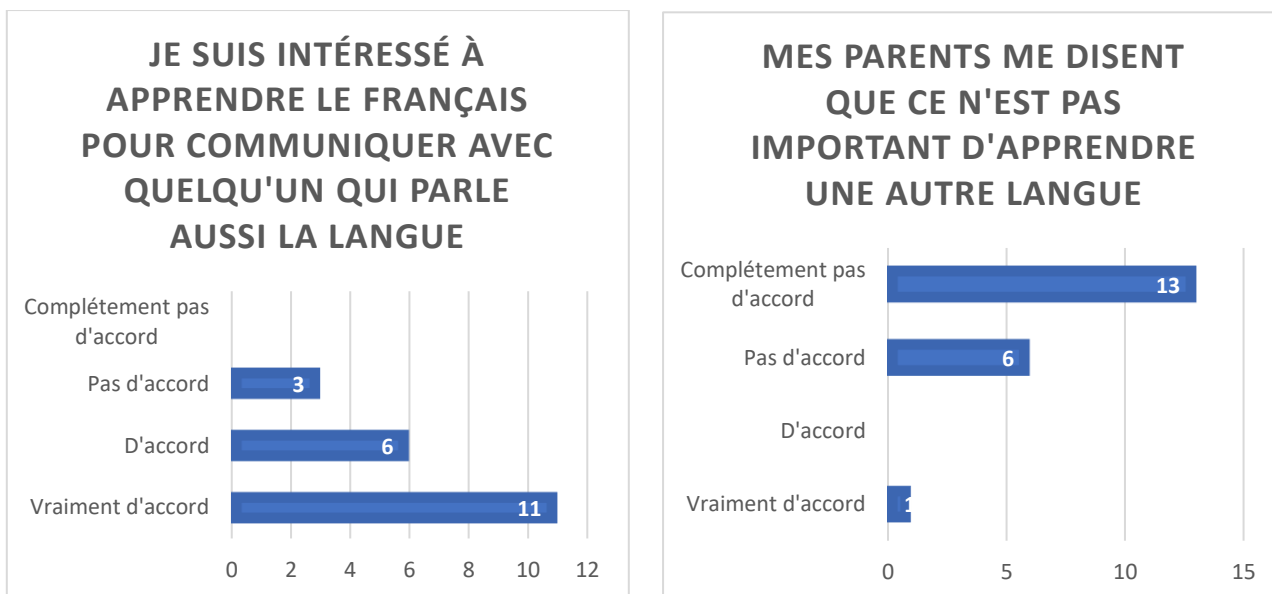
de mettre en contexte les tâches à réaliser. Même pour ceux qui n'ont pas encore cette expérience, ce serait très important de partager leurs rancontres.



Graphique 34 et 35 (résultats du troisième instrument : questionnaire socio-démographique)

En ce qui correspond à pratiquer d'autres langues avec les membres de la famille (graphique 34) 10 élèves ont dit qu'ils n'ont pas l'occasion de pratiquer avec eux, mais 17 apprenants ont dit que leurs parents leur rappellent de l'importance d'étudier d'autres langues (graphique 35). Avec ces questions nous confirmons le facteur mentionné il y a quelques questions sur l'appui de la famille, car ce sont les parents qui vont insister à l'importance d'étudier la langue.

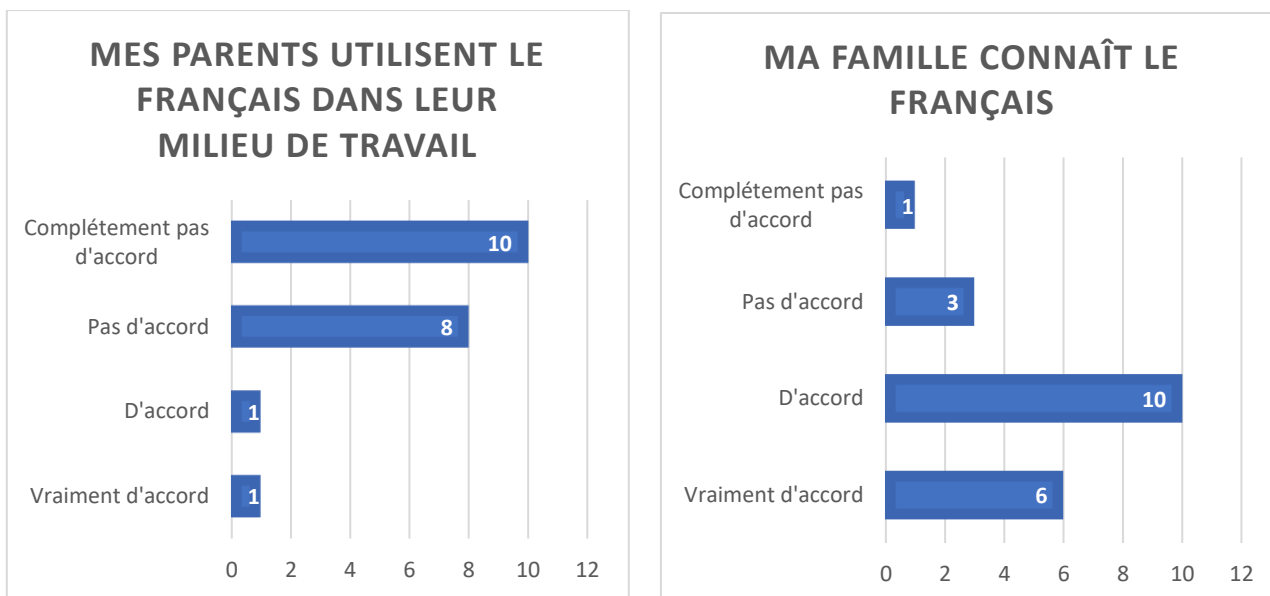
Pour la treizième question, moins de la moitié des apprenants a la possibilité de parler avec un membre de la famille en langue étrangère, même si ce n'est pas une grande quantité, les parents jouent un rôle très important dans cette recherche, car ce sont des adolescents qui vont suivre l'éducation de la maison et les conseils des parents.



Graphique 36 et 37 (résultats du troisième instrument : questionnaire socio-démographique)

Au niveau de leur intérêt pour apprendre le français pour communiquer avec d'autres personnes (graphique 36), la plupart du groupe a été d'accord, en montrant un très grand intérêt de communiquer en langue cible. Cette question a été ajoutée pour connaître aussi le facteur de l'empathie pour l'interaction avec les autres. Nous avons comme résultat cet intérêt qu'il faut profiter pour les ressources à utiliser dans le cours, comme les outils qui vont permettre de se mettre en contact avec des étrangers.

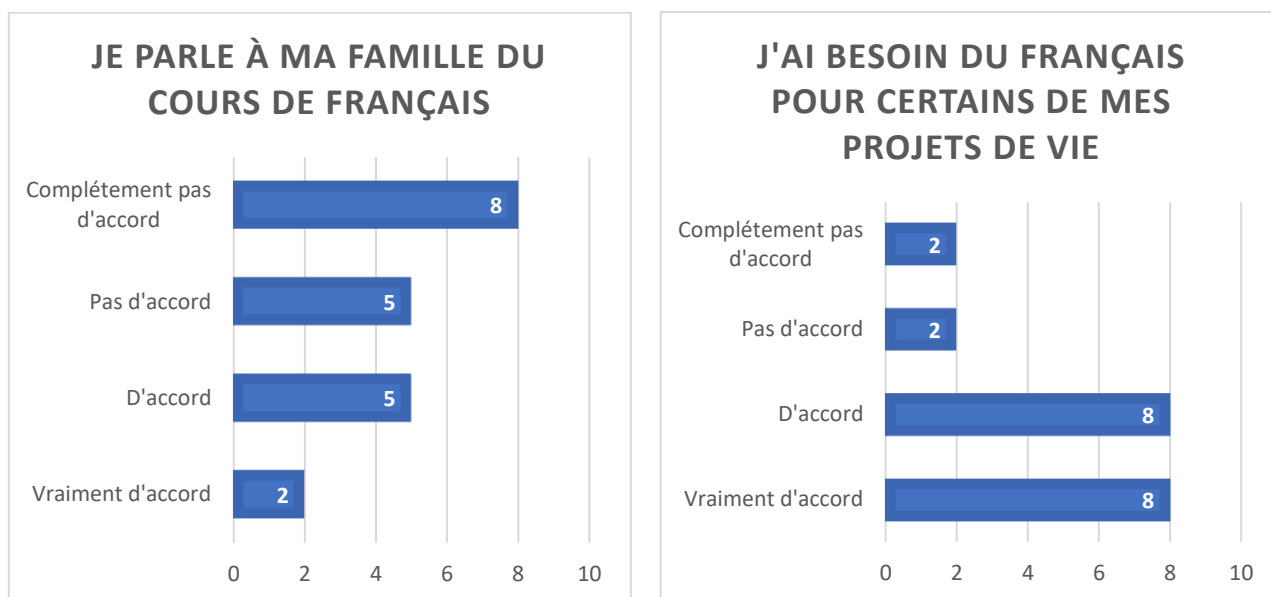
Nous avons ajouté la seizième, qui avait une rédaction différente à une question déjà posée pour savoir si leurs parents leur rappelaient l'importance d'étudier une autre langue. Avec cette question nous avons confirmé que les étudiants répondaient le questionnaire de manière attentive et en lisant toutes les questions proposées.



Graphique 38 et 39 (résultats du troisième instrument : questionnaire socio-démographique)

Nous avons fait une phrase concernant à l'utilisation de la langue française dans un milieu professionnel (de la part des parents), seulement 2 étudiants ont indiqué que leurs parents utilisent la langue dans leur travail (graphique 38). Mais nous avons demandé aussi si quelqu'un de la famille (les oncles, les cousins...) connaissent le français (graphique 39) et 4 étudiants ont indiqué que leur famille ne connaît pas cette langue. Donc, nous trouvons une quantité pas nombreuse pour l'utilisation de la langue dans les emplois et plus de la moitié des étudiants indiquent que quelqu'un de la famille connaît le français.

Ces deux questions répondent à notre objectif de recherche pour connaître les facteurs du besoin du français pour les entreprises où leurs parents travaillent ou bien, si pour les membres de la famille la langue était au moins connue. Avec ces résultats, nous pouvons dire que quand les parents mentionnent à leurs fils l'importance d'étudier le français, ce n'est pas justement grâce à qu'ils l'utilisent au travail, mais plutôt pour une formation de l'éducation des élèves.



Graphique 40 et 41 (résultats du troisième instrument : questionnaire socio-démographique)

Finalement, nous avons formulé une phrase de leur partage de la langue, s'ils apprennent à la famille du vocabulaire en français, des expressions ou des expériences avec la langue, 7 élèves ont indiqué qu'ils font cette action (graphique 40). Cela veut dire qu'ils ne partagent pas leurs connaissances avec la famille et ce facteur peut être important pour motiver les étudiants à apprendre plus pour démontrer à leurs parents ce qu'ils sont capables de faire en langue cible.

La dernière phrase indiquait le besoin du français dans leurs projets personnels, 16 étudiants ont été d'accord ou vraiment d'accord avec cette nécessité (graphique 41). En d'autres mots, ils pensent que le français va les aider pour leurs projets personnels, tels que voyages, études, loisirs, entre autres. Cette question était aussi importante pour encourager les étudiants dans leur apprentissage.

En résumé, nous avons trouvé les facteurs qui vont intervenir dans l'apprentissage de la langue, soit les facteurs positifs comme : le support de la famille, le profil du groupe incliné sur les langues, l'intérêt pour la culture, le contact avec les langues dehors la salle de classe et les

projets personnels. Ces éléments vont nous permettre de créer nos séances en fonction de tout ce qui peut engager l'étudiant dans l'apprentissage. Nous avons aussi les facteurs auxquels il faut faire attention, car ce sont plutôt négatifs : l'indifférence face aux cours, la complexité de la langue et le manque de partage des expériences du cours avec la famille. Ceux-ci peuvent empêcher le déroulement du cours mais ce sont plus des facteurs positifs qui vont nous aider à arriver aux objectifs.

Justification de la méthodologie

Grâce aux facteurs découverts dans les résultats du troisième instrument, nous en prenons en compte pour ce que les apprenants vont apprendre et d'après à ce que nous avons, les tâches doivent intégrer le dispositif spatio-temporel, pour faire sens aux étudiants (Mangenot dans Tomé, 2009). Avec l'idée de cet auteur, nous pouvons dire que la classe inversée permet aussi de découvrir dans une interaction plus personnalisée avec les étudiants, les éléments qui vont favoriser l'apprentissage et ceux qui ne vont pas aider à leur performance. Et nous avons 65% des étudiants qui ont indiqué que s'ils ont des difficultés ils vont demander l'aide du professeur, donc, cette interaction est vraiment importante.

Ensuite, nous avons 55% des étudiants qui ont mentionné qu'ils sont intéressés à communiquer avec quelqu'un qui parle aussi la langue, si nous profitons cet intérêt, nous pouvons engager les étudiants et s'ils sont plus engagés ils ne vont pas s'ennuyer si vite (Dubet dans Picard, 2016), ainsi que leur intérêt pour étudier la langue pour des projets personnels (80% des élèves).

Les résultats permettent d'identifier ce qui est autour de notre cours, le support de la famille, par exemple, nous a permis de prendre en compte aussi les parents pour suivre le progrès des apprenants, il est clair que si la famille a cette valeur de l'éducation et la partage avec leurs

enfants, nous pouvons en profiter pour les engager dans l'apprentissage de la langue des élèves. Le profil de groupe est si notoire à partir des résultats trouvés et cités dans antérieurement, nous pouvons dire que si l'institution a un contact direct avec les parents, le format inversé a une possibilité de réussir dans ce cours grâce à la bonne disposition de tous les membres impliqués dans ce processus.

Il y avait un autre, l'intérêt pour la culture et le contact avec les langues dehors la salle de classe (dans les voyages, par exemple), ce qui facilite la disposition pour apprendre et améliorer leur niveau de français pour pouvoir communiquer en langue cible. Ces deux aspects donnent la place aussi à leur choix d'étudier le FLE pour des projets personnels. Cependant, les éléments négatifs tels que l'indifférence à suivre le cours et la complexité de la langue empêchent aussi le déroulement de leur niveau.

En bref, cet instrument nous a permis d'interpréter ces facteurs et leur impact chez les apprenants, nous avons l'importance de ces facteurs qui sont mentionnés dans les résultats, car les professeurs doivent toujours faire attention à ce que les étudiants ont pour objectifs, pour rendre l'apprentissage plus significatif.

4.3 L'action

Dans cette partie du travail, nous passons à la deuxième étape, nous avons la création de la proposition didactique, avec ses objectifs et caractéristiques, ainsi que ce dont nous avons besoin pour arriver aux objectifs. Dans une autre partie, nous présentons les séances implémentées dans la salle de classe avec les activités demandées à la maison (indiquées par la lettre M et le numéro de séance : M1, M2, etc..) et celle qui vont être faites dans la salle de classe (indiquées par la lettre C et le numéro de séance : C1, C2...).

Ce choix d'étudier une unité de la leçon en format inversée permet de résoudre la problématique du temps que nous avons formulé auparavant. La classe inversée aide les apprenants en difficulté, améliore l'interaction élève-professeur et élève-élève, permet de mieux connaître les étudiants, modifie la gestion du temps et donne lieu à une différenciation (Bergmann et Sams, 2014). Ce sont les caractéristiques mentionnées par ces auteurs qui nous ont permis de choisir le modèle. Il existe d'autres méthodologies qui peuvent offrir aussi ces caractéristiques mais nous soulignons que notre sélection vient grâce à la libération du temps que la classe inversée nous offre (Bernard, 2013).

La classe inversée se base sur la méthodologie active, nous avons vu avec Puren (2000) que l'étudiant a un rôle essentiel dans la salle de classe, nous avons l'interaction de l'étudiant avec les autres camarades et nous faisons recours aux habiletés et sujet intéressants pour eux.

L'autonomie est un élément qui nous a aidé aussi à décider de tout confier à ce modèle car nous avons besoin des étudiants qui commencent à se responsabiliser de leur propre apprentissage et avec les tâches préparées, il a l'opportunité de comprendre à leur propre rythme (Lestonat, 2015), ce qui fait différent nos cours, qu'il faut connaître les besoins des étudiants et s'ils ont l'occasion d'avoir accès au matériel avant d'arriver dans la salle de classe, nous formons des étudiants qui puissent revoir une vidéo, consulter une capsule les fois dont il a besoin.

Le choix des activités et du matériel a été créé à partir des résultats du premier instrument, nous avons trouvé que les étudiants (85%) sont plus intéressés aux échanges spontanées (ibidem) et nous avons choisi des tâches qui touchent leur vie quotidienne, comme l'utilisation du WhatsApp pour envoyer des messages vocaux et des textes. Nous avons travaillé pendant les séances sous ce format de réseau social car dans l'une de nos questions de l'instrument de l'analyse des besoins, ils ont indiqué que ce qu'ils utilisent de plus, ce sont les réseaux sociaux (15 étudiants de 20). Nous avons profité ce choix pour réveiller l'attention des élèves.

En ce qui concerne les capsules vidéo choisies, nous avons fait une analyse de leur clarté, en vue que les étudiants ont choisi dans ce premier instrument mentionné que la caractéristique la plus importante pour eux, c'est de bien comprendre le message transmis même si la durée est longue ou pas. Avec ces aspects, nous avons aussi créé des présentations Power Point pour expliquer certains éléments à étudier dans la leçon et pour l'audio qu'il fallait écouter aussi à la maison pour l'une de nos tâches.

4.3.1 Création de la proposition didactique

TITRE DE LA PROPOSITION DIDACTIQUE	Proposition didactique pour développer l'expression orale en intégrant la classe inversée chez les étudiants collégiens débutants du FLE
PRÉSENTATION	<p>Classe inversée, production orale, étudiants débutants, FLE.</p> <p>Cette proposition est adressée aux étudiants débutants A1 de FLE, afin de travailler la compréhension des sujets à la maison, pour libérer du temps dans la salle de classe et mettre en pratique des activités pour favoriser la production orale avec un travail individuel (autonomie de l'étudiant) et du travail en interaction.</p>
OBJECTIFS	<p>Développer la production orale chez les étudiants débutants A1 de FLE en interaction avec leurs camarades, en intégrant la classe inversée dans nos cours.</p> <p>OBJECTIFS SPÉCIFIQUES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier à la maison les règles grammaticales qui concernent la leçon de travail, à partir du matériel visuel proposé par l'enseignant. 2. Développer des tâches individuelles et collaboratives en contexte dans la salle de classe pour pratiquer la production orale en fonction de ce que les apprenants ont étudié à la maison. <p>La classe inversée dans cette proposition didactique a pour but de :</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Libérer du temps dans la salle de classe - Développer la production orale chez les étudiants débutants - Travailler avec des tâches individuelles et collaboratives - Responsabiliser l'étudiant dans son propre apprentissage - Contextualiser les activités selon les intérêts des étudiants - Répondre à la demande de l'institution de privilégier la production orale - Profiter des ressources d'Internet et l'accès des étudiants aux réseaux.
CONTENU	<p>DESCRIPTION</p> <p>Dans l'implémentation de la classe inversée, nous allons prendre en compte des tâches individuelles et en interaction avec les camarades pour développer la production orale.</p> <p>La classe inversée a pour but de libérer du temps dans la salle de classe pour privilégier d'autres interactions parmi les apprenants. Cela veut dire que nous allons organiser les activités qui peuvent être réalisées à la maison sans l'aide du professeur et celles qui doivent être effectuées dans la salle de classe.</p> <p>Le matériel proposé pour la compréhension des sujets, seront des capsules vidéo (qui sont déjà sur Internet) et des présentations Power Point en format vidéo créées à partir des objectifs fixés.</p> <p>La libération du temps obtenue grâce à la classe inversée est fondamentale pour nos séances de 45 minutes, car l'un des inconvénients au début est le manque de temps pour travailler des activités de la production orale.</p> <p>CARACTÉRISTIQUES</p> <p><i>Rôle des étudiants</i></p> <p>La classe inversée permet aussi une mobilisation des connaissances, cela veut dire que les étudiants vont comprendre quelques aspects à la maison pour arriver directement dans la salle de classe et « mobiliser » ces connaissances (ibidem).</p> <p>Dans cette proposition, les étudiants ont un cours plus dynamique et en interaction avec leurs camarades pour les activités de la production orale.</p>

	<p>L'étudiant va faire à la maison certaines activités qui lui permet d'être plus autonome et dans la salle de classe, il va travailler en collaboration avec le reste des camarades (Duford, 2014).</p> <p><i>Rôle du professeur</i></p> <p>Dans cette proposition didactique, le professeur est un facilitateur du matériel, ainsi qu'un guide qui accompagne l'élève dans le parcours de son apprentissage (ibidem).</p> <p><i>Type de tâches</i></p> <p>Avec les tâches individuelles (celles qui vont être faites à la maison), nous allons nous focaliser dans la partie de la compréhension pour que chaque étudiant puisse aller dans son propre rythme.</p> <p>NOUS AVONS BESOIN DE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ressources d'Internet claires et adaptées au niveau et âge des étudiants. - Connaître les intérêts des étudiants
--	---

Tableau 1 : Création de la proposition didactique

4.3.2 Implémentation des séances inversées

Pour la première séance inversée, nous allons présenter les tâches à faire à la maison (M1) et celles qui vont dépendre de cette activité préalable pour la classe (C1). Nous avons expliqué aux étudiants ce qu'il fallait faire, ils ont un groupe dans un réseau social et nous distribuons le matériel à voir à la maison grâce à ce moyen. Il était important d'expliquer aux étudiants qu'il est nécessaire d'étudier le matériel pour pouvoir continuer avec les activités dans la salle de classe. Nous avons donné aussi une note pour cette activité afin d'engager les étudiants dans la première expérience avec la classe inversée.

Unité 2

Leçon 7 : Quelle journée !

SÉANCE INVERSÉE NO. 1 : Les activités quotidiennes

Prérequis : les jours de la semaine, quelques verbes pour décrire des activités quotidiennes : manger, déjeuner, sortir, rentrer.

	M1	C1
Objectif	Les élèves visionnent une présentation PPT avec la formation des verbes pronominaux, afin de connaître les verbes des actions de la vie quotidienne et les pronoms réfléchis pour répondre une activité interactive et faire des notes pour la prochaine classe, ainsi qu'une vidéo sur YouTube pour répéter les verbes à la première personne du singulier.	Les élèves utilisent les verbes pronominaux et les verbes des activités quotidiennes au présent de l'indicatif de manière écrite en répondant un message, afin de décrire ce qu'ils font de leurs journées, pour partager avec leurs camarades de manière orale ce qu'ils ont écrit.
Ressources	<ul style="list-style-type: none"> Présentation Power Point : Formation des verbes pronominaux au présent Vidéo des verbes pronominaux sur Internet : https://www.youtube.com/watch?v=wnHEuH8vWMI 	<ul style="list-style-type: none"> Feuille à remplir : Message de WhatsApp de Jean-Philippe (pour les garçons) ou Mathilde (pour les filles) (Annexe C)
Tâches des étudiants	<ol style="list-style-type: none"> 1. Regarder la présentation Power Point 2. Répéter la prononciation des verbes pronominaux 3. Faire l'activité interactive pour trouver la bonne conjugaison. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Répondre le message de WhatsApp « raconte-moi ce que tu fais de tes journées ! » 2. Correction en équipes avant d'« envoyer le message ».
Durée	8-10 minutes	45 minutes
Evaluation	Évaluation personnelle avec l'activité interactive	Correction orale du message à partir de la question : Qu'est-ce que tu lui as écrit ?

Tableau 2 : Séance inversée 1

Ensuite, nous avons la suivante séance qui permet de travailler deux séances dans la salle de classe, c'est pourquoi il y a M2, mais C2 et C3, car l'explication qu'ils vont regarder à la maison suffit pour travailler dans deux séances de 45 minutes.

Unité 2

Leçon 7 : Quelle journée !

SÉANCE INVERSÉE NO. 2 : Les horaires/Les moments de la journée

Prérequis : les jours de la semaine et les numéros.

	M2	C2	C3
Objectif	Les élèves visionnent une vidéo des horaires et les moments de la journée, afin de répéter et connaître la bonne prononciation ainsi que le bon emploi du vocabulaire, ainsi que pour répondre des questions pour confirmer le deuxième visionnage des vidéos.	Les élèves répondent un autre message de leur interlocuteur de manière écrite avec les horaires correspondants selon le moment de la journée où ils réalisent les activités, afin d'utiliser les horaires (les heures) pour être plus précis avec leur agenda, afin de partager avec leurs camarades ce qu'ils ont écrit à leurs interlocuteurs	Les élèves enregistrent leur voix pour répondre le message des interlocuteurs avec un message vocal afin de pratiquer l'oral et mettre en pratique leurs connaissances des verbes pronominaux et les horaires, pour obtenir une évaluation de la production orale de la part du professeur.
Ressources	<ul style="list-style-type: none"> Vidéo des horaires et les moments de la journée sur Internet : https://www.youtube.com/watch?v=2ILUrzStm7Y 	<ul style="list-style-type: none"> Feuille à remplir : Message de WhatsApp de Jean-Philippe ou Mathilde (<i>Annexe E</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> Feuille remplie dans la C2. Téléphone portable pour enregistrer la voix (professeur)
Tâches des étudiants	<ol style="list-style-type: none"> Regarder la vidéo Répéter les prononciations Répondre les questions sur la routine de Laurent (<i>Annexe D</i>). 	<ol style="list-style-type: none"> Répondre le message de WhatsApp « Quels sont tes horaires ? » Partager les activités à l'oral. En équipes et après en groupe 	<ol style="list-style-type: none"> Répondre au message « Zut ! j'ai supprimé ton message avant de le lire, tu peux m'envoyer un message vocal, stp ? » Enregistrement de la voix des étudiants.
Durée	8-10 minutes	45 minutes	45 minutes
Evaluation	Répondre les questions sur la routine de Laurent comme devoirs.	Evaluation orale à partir des questions : À quelle heure tu te lèves... ? À quelle heure se lève Sophie ?	Evaluation de la production orale à partir des transcriptions (<i>E1-E20, suivante partie du travail</i>)

Tableau 3 : Séance inversée 2

Finalement, nous avons une troisième séance inversée qui permet de faire des activités à la salle de classe et qui nous permet aussi de voir les interactions à partir des sujets vus pendant ces fréquences.

Unité 2

Leçon 7 : Quelle journée !

SÉANCE INVERSÉE NO. 3 : Notre journée !

Prérequis : **les jours de la semaine, les numéros, quelques verbes pour décrire des activités quotidiennes : manger, déjeuner, sortir, rentrer...**

	M3	C4
Objectif	Les élèves écoutent le message vocal de Jean-Philippe et Mathilde, (réponse à leur message) pour remplir l'agenda avec leurs horaires ainsi que les leurs, afin d'établir les différences et les semblances.	Les élèves décrivent les activités en faisant une comparaison de les leurs et de Jean-Philippe ou Mathilde, afin d'utiliser les verbes pronominaux avec des différents sujets, les horaires et de mettre en relation leurs horaires et celles de son interlocuteur, pour se mettre d'accord pour sortir ensemble.
Ressources	<ul style="list-style-type: none"> Présentation PPt avec l'audio de Mathilde ou Jean-Philippe (<i>Annexe F</i>) 2 Feuilles de travail : Agenda (<i>Annexe G</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> 2 Feuilles de travail remplies dans la M3.
Tâches des étudiants	<ol style="list-style-type: none"> Écouter le message vocal Ecrire dans la première feuille de l'agenda les activités de Jean-Philippe ou Mathilde (selon correspond). 	<ol style="list-style-type: none"> En binômes, présentation orale des activités en comparant leurs horaires et activités avec celles qui ont été écoutées dans la M3.
Durée	8-10 minutes	45 minutes
Evaluation	Les feuilles de l'agenda seront remises dans la suivant classe déjà remplies.	Evaluation orale à partir des échanges

Tableau 4 : Séance inversée 3

4.4 L'observation

Dans cette section, nous allons aborder les observations à partir des séances implémentées, afin d'approfondir dans les détails de ce qui s'est passé dans la salle de classe.

4.4.1 Première séance inversée

Dans les séances M1 et C1 (Tableau 2 : séance inversée 1) nous avons préparé l'étudiant à la maison pour connaître la bonne conjugaison des verbes pronominaux et de cette manière arriver à la salle de classe pour travailler directement une tâche de production écrite et passer à l'interaction orale avec les camarades.

D'abord, certains étudiants (14) ont indiqué qu'ils ont regardé la vidéo et ils ont partagé leurs expériences avec l'activité interactive (en espagnol) pour parler de la difficulté. Le reste d'étudiants (6) ont dit qu'ils ont oublié de visionner la vidéo et comme il s'agit d'un devoir, ils savaient que cela allait diminuer leurs notes. Après, nous avons posé la question : Quelle est la première activité que vous faites le matin ? Et certains étudiants ont répondu « Je me réveille » et d'autres « Je me lève » et nous avons profité pour clarifier la différence de ces deux verbes.

Ensuite, nous avons distribué les feuilles avec le format d'un message WhatsApp pour répondre aux interlocuteurs, ils ont montré beaucoup d'intérêt et ils ont lu toute la mise en page pour le vocabulaire en français. Ils étaient vraiment engagés à répondre et ils ont commencé à demander des questions de vocabulaire, les plus fréquentes : comment on dit *hacer tarea* ? comment on dit *jugar, llegar y salir de casa* ?

Il y avait des étudiants qui n'avaient pas visionné la vidéo qui ont demandé comment on dit certains verbes pronominaux, mais ce qui s'est passé c'est que les autres étudiants répondaient avant le professeur pour leur indiquer la manière de dire. Par exemple : je me lève, je me douche,

je me couche, entre autres. Donc, nous avons profité l'occasion pour le partage de l'apprentissage et motiver les autres étudiants à faire ce qu'il faut à la maison.

Finalement, ils ont écrit leurs activités et ils se sont posé la question : qu'est-ce que tu as écrit à Mathilde/ Jean- Philippe ? Et ils ont commencé à lire ou à raconter ce qu'ils ont écrit. Nous avons profité pour faire des corrections de prononciation.

4.4.2 Deuxième séance inversée

En ce qui correspond à la M2, C2 et C3 (Tableau 3 : séance inversée 2), nous avons préparé les étudiants à la maison pour connaître les horaires et les moments de la journée, afin de libérer du temps pour passer directement aux tâches dans la salle de classe. Comme il s'agit d'un sujet à étudier sans avoir besoin de plusieurs explications, nous avons décidé que ce sujet pouvait être étudié à la maison. Nous avons aussi demandé de répondre trois questions (notées au cahier en avance) de la routine du personnage expliquée dans la vidéo, nous avons indiqué aussi qu'il s'agissait d'une note dans leur évaluation du mois.

Dans la C2, il fallait répondre un autre message de leur interlocuteur de manière écrite, afin d'utiliser les horaires et ceux qu'ils ont étudié à la maison. Les étudiants ont bien réagi à la tâche et ils ont eu l'air à l'aise dans la réalisation de cette activité. Ils ont demandé la prononciation de quelques numéros car ils ont oublié. Dans une deuxième partie de cette séance (C2), ils ont commencé à faire des questions aux camarades pour préciser les horaires dans lesquels ils faisaient certaines activités et nous avons profité pour lancer des questions au groupe pour confirmer les horaires des camarades et utiliser les verbes pronominaux avec la troisième personne du singulier.

Dans la C3, nous avons expliqué aux étudiants que leur interlocuteur avait « éliminé » leur message par erreur, donc, il fallait renvoyer le message mais pour ne pas « réécrire » ils allaient

envoyer un message vocal avec leurs activités et les horaires. Ils ont été vraiment intéressés à réaliser cette activité et ils ont commencé à « essayer » (sans leur avoir demandé de le faire) leur message avant de passer à l'enregistrer dans le téléphone portable. Ils ont enregistré leur voix et ils voulaient « réécouter » leur message (comme nous faisons régulièrement quand nous envoyons un message vocal). Les transcriptions phonétiques des messages enregistrés sont numérotées ci-dessus, les lettres en gras sont prononcées (quand il ne faut pas le faire) ou ce sont des erreurs de prononciation et les lettres barrées sont des erreurs de grammaire ou la syntaxe. Nous avons un exemple de toutes les transcriptions faites (annexe I).

« E1. Salut ! Je me lève à 6h, je me douche à 6h10, je me prépare à 6h50, je ~~me~~ déjeune à 7h, je vais à l'école à 7h25, je vas à ma maison à 2h40 »

À partir des audios, nous nous rendons compte que les étudiants continuent à prononcer les « e » à la fin des verbes réguliers, même si nous avons déjà corrigé cet aspect et nous avons ajouté les vidéos pour pratiquer la prononciation. Mais ce que nous avons remarqué, c'est qu'il y a moins d'erreurs de grammaire et la syntaxe des phrases prononcées, donc nous avons bien profité les activités pour aider les étudiants dans leurs constructions des phrases.

4.4.3 Troisième séance inversée

Pour la dernière séance à la maison et à la salle de classe, nous avons envoyé un message vocal des interlocuteurs pour répondre le dernier message des étudiants, ils devaient écrire dans une feuille d'agenda (donnée en avance) les activités qu'ils écoutaient avec les horaires. Afin d'arriver dans la salle de classe pour travailler directement la tâche de production orale en collaboration avec les camarades. Seulement 14 étudiants ont assisté ce jour-là, car c'était la dernière semaine avant les vacances des Pâques (certains étudiants sont absents car ils allaient partir en voyage). Ils ont répondu leur agenda et nous avons donné la consigne à suivre.

Ils ont fait la tâche avec un camarade, ils se sont posés des questions sur les horaires et activités, ils ont échangé leurs horaires et ceux des interlocuteurs. La correction de la prononciation était faite au moment précis. Ils utilisaient des phrases comme « Je me lève à 6h00 et Mathilde se lève à 6h30 ». Nous avons observé des constructions avec une syntaxe correcte et certains élèves ont oublié comment dire certaines chiffres (comme le numéro 40, 45, 35).

4.4.4 Observation des résultats de l'application

Après l'observation de ce que nous avons obtenu, nous trouvons une amélioration de la production orale des structures utilisées et la syntaxe des phrases. Les étudiants ont construit leurs énoncés d'une manière plus claire et ils ont interagi avec leurs camarades (nous n'avons pas l'habitude de travailler de cette manière à cause de la mauvaise gestion du temps). Mais ce qu'il faut continuer à améliorer est la prononciation, car ils continuent à avoir certaines erreurs avec les lettres finales des verbes réguliers, mais en général ils ont réussi à communiquer en langue cible et c'est ce qui nous intéresse.

En résumé, nous avons obtenu des bons résultats pour l'interaction, les tâches individuelles et la production orale, mais il est important de continuer à créer d'activités qui vont renforcer l'aspect de la prononciation à la maison.

4.5 La réflexion

Finalement, dans cette partie, nous voulons proposer quelques aspects pour une amélioration de la proposition didactique déjà appliquée. D'abord nous avons la perspective par rapport aux tâches, à la gestion du temps, le public, les ressources et les impressions des étudiants vers la classe inversée.

4.5.1 Les tâches

Elles étaient intéressantes pour les étudiants, ils ont bien répondu aux tâches, même s'il fallait regarder les vidéos ou les PPT à la maison. Ils montraient une attitude positive à cette manière de travailler. L'idée des messages WhatsApp a éveillé leur curiosité et ils ont indiqué qu'ils allaient même changer la langue de leurs portables. Donc, les tâches qui ont un aspect de la vie réelle vont être plus intéressantes pour eux.

En ce qui concerne les tâches pour pratiquer l'oral, ils ont fait un effort pour bien prononcer, ils ont posé plusieurs questions de prononciation avant de faire une intervention avec leurs camarades, ou bien, ils parlaient et ils attendaient la correction du professeur si nécessaire. Les tâches ont aussi provoqué d'autres intérêts chez les étudiants, ils ont demandé du vocabulaire correspondant aux réseaux sociaux, par exemple.

Et comment garantir la consultation du matériel proposé par le professeur ? Dans notre contexte scolaire, nous avons réussi car il y a un système très strict des compte-rendu donnés aux étudiants qui ne font pas les devoirs. Ce petit formulaire aide les enseignantes pour avoir un contrôle des apprenants qui ne sont pas engagés avec les activités qu'il faut faire à la maison et en plus d'avoir un contact avec les parents et leur responsabilité avec leurs fils (car nous devons téléphoner les parents quand il y a trois compte-rendu ou plus du même cours). Ce qui permet d'avoir une vérification de la réalisation des tâches demandées, sinon nous devons suivre cette règle établie.

4.5.2 La gestion du temps

Avec l'implémentation de la classe inversée, nous avons économisé du temps pour des explications, car ils arrivaient préparés à la salle de classe, nous avons fait certaines explications mais à l'individuel quand quelques étudiants ont indiqué qu'ils avaient des questions. Les

séances ont été bien distribuées et le temps a suffi pour tout faire (même quand nous devons enregistrer la voix des étudiants). Il est important de mesurer le temps car les tâches de production orale peuvent être très exploitées pour mettre en pratique les connaissances acquises.

Juste pour améliorer la pratique des étudiants dans leurs expériences avec la classe inversée, il faudrait laisser libres 5 minutes dans la préparation de nos séances pour vérifier au début s'ils ont bien compris ce qu'ils ont appris à la maison. Ce temps peut être destiné pour les premières séances, car ils ne sont pas habitués à travailler ainsi.

4.5.3 Le public

Parfois, nous comme professeurs, nous pensons que les étudiants adolescents ne sont pas engagés à ce qu'ils réalisent, mais ils sont tout à fait engagés quand les activités ont un sens avec leur entourage (Mangenot dans Tomé, 2009). Nous avons confirmé dans ces séances que quand il s'agit de quelque aspect de leurs intérêts et quelque élément qui touche leur réalité ils ont plus envie de consacrer du temps à réaliser ce que nous proposons. Même s'il semble qu'une activité pour écrire un message est « ennuyante » quand nous leur avons donné le format WhatsApp dans une feuille avec le message et le format du portable en langue cible, cela avait plus de sens qu'écrire sur le cahier un simple message pour répondre à quelqu'un.

Cela veut dire que le public adolescent serait capable d'être impliqué dans son propre apprentissage et nous pouvons utiliser ce modèle pour les salles de classes où il y a une grande quantité d'étudiants, afin de profiter le temps pour la production que dans les explications qui peuvent être comprises chez eux.

4.5.4 Les ressources

Nous devons faire une analyse des besoins avant d'implémenter une classe inversée, nous avons obtenu des réponses favorables dans notre premier instrument car tous les étudiants avaient accès à un ordinateur et aux réseaux Internet. Donc, c'était possible la création des tâches en fonction des vidéos et PPT. Mais il faut souligner qu'il est important de parler avec les parents pour que ce soit possible. Nous avons découvert un étudiant qui était « puni » et la punition était de ne pas avoir accès aux appareils électroniques, même s'il avait les moyens pour avoir y accès, il ne pouvait pas le faire. Il est nécessaire d'avoir une réunion préalable avec les parents pour qu'ils soient aussi engagés à ces activités et ils accompagnent aussi les étudiants (nous n'avons pas fait cette réunion).

4.5.5 Impressions vers la classe inversée

Au début, les étudiants voyaient la classe inversée comme « plus de devoirs », mais au fur et à mesure que nous continuons, ils ont compris qu'il était important de visionner les vidéos pour pouvoir mettre en pratique les connaissances dans la salle de classe. Et nous leur avons expliqué que nous aurons plus de temps pour faire d'autres types de tâches. Il est essentiel de souligner que dans l'un de nos instruments ils ont demandé des activités plus dynamiques et en interaction, donc nous leur avons dit que nous avons considéré ce qu'ils attendaient du cours. Cet aspect est important car ils se sentent participants actifs de leur cours de langue.

Il fallait concevoir aussi la possibilité des apprenants qui ne vont pas consulter le matériel. Pour gérer cette situation (si c'est le cas), s'il y a des étudiants qui ne regardent pas la capsule vidéo, par exemple, il est important de favoriser le travail en groupe et d'essayer de mettre des activités pour valider la consultation du matériel avant de commencer avec d'autres tâches. Il est essentiel la partie de l'explication de l'importance de réaliser ce que nous demandons pour

privilégier leur propre apprentissage, donc si nous créons conscience chez les étudiants du début, nous changeons aussi leur perspective et enthousiasme.

De plus, nous avons appliqué l'instrument « évaluation de la méthodologie » qui a été conçu pour connaître l'impression des étudiants d'avoir mené une leçon de l'unité en format inversée, nous avons divisé le questionnaire en trois parties comprenant neuf questions afin de mesurer l'efficacité du modèle, les compétences linguistiques et finalement les activités d'apprentissage réalisées. Les questions ont été rédigées en espagnol pour éviter les limites de compréhension à cause du niveau de langue des étudiants (voir annexe I).

Pour la première question, nous avons demandé l'importance de visionner les vidéos et consulter les présentations Power Point avant d'arriver dans la salle de classe, 85% des élèves ont indiqué que c'était très utile ou utile. Il reste encore trois étudiants qu'en croient peu nécessaire. Ce qui permet de nous informer qu'ils ont presque tous positif à réaliser une préparation avant d'arriver dans la salle de classe. Ensuite, en ce qui correspond à la clarté de la vidéo ou du matériel à consulter (question 2), 55% l'ont trouvé très facile ou facile, le reste ont choisi le contraire.

Pour la consultation de ce matériel avant d'arriver dans la salle de classe, il y avait seulement cinq apprenants qui ont indiqué qu'ils regardaient toujours les ressources, tandis que les autres quinze consultaient parfois le matériel. Il faut souligner dans cette question que même s'il existe le système des compte-rendu mentionné précédemment, nous ne voulions pas encore l'appliquer pour ne pas affecter les étudiants, en vue que c'était la première expérience de classe inversée et ce n'est pas qu'une proposition didactique, nous avons justement testé pour cette occasion. Mais dans l'avenir et dans la continuation de ce modèle, nous allons suivre les règles de l'institution pour favoriser la réalisation des tâches à la maison.

Pour finir la partie de l'efficacité, nous avons demandé de faire une comparaison entre cette unité conçue en format inversé et le reste des unités, 70% des élèves trouvent plus intéressant et très intéressant d'étudier la leçon de cette manière. Ces résultats nous offrent une vision très positive pour l'acceptation des changements dans la manière d'apprendre la langue et d'être autonomes dans la compréhension de certains sujets. Cependant, il reste la partie de la réalisation des activités qui sera résolue avec la mise en place des compte-rendu comme il se fait généralement dans nos cours dans l'institution.

Dans une deuxième partie, pour trouver la compétence et l'habileté les plus développées selon leurs perceptions (ils peuvent en choisir une ou deux), onze étudiants pensent que c'est la production orale, quatre parmi eux trouvent que c'est la production écrite et la compréhension orale, quinze indiquent la compréhension écrite et deux élèves n'ont pas choisi aucune habileté. A partir de ces réponses nous constatons que la production orale a été bien privilégiée même s'ils continuaient à avoir des difficultés de prononciation.

Pour les habiletés, six élèves croient que la prononciation est plus privilégiée ainsi que le vocabulaire, le reste ont choisi la syntaxe et la formation de phrases, il en reste quatre qui n'ont pas choisi aucune. Par rapport aux tâches en interaction avec leurs camarades, ils ont perçu qu'ils ont amélioré leur fluidité et le vocabulaire dans la première place, puis la prononciation et finalement la formation des phrases.

Dans une troisième partie, pour les activités d'apprentissage, celles qui ont été faites dans la salle de classe étaient très intéressantes et intéressantes pour 70% des étudiants, pour les autres restaient peu intéressantes ou indifférentes. Finalement, la phrase pour les attentes des tâches en fonction de ces intérêts, 85 % des apprenants ont mentionné qu'elles sont accomplies et il y a une minorité des étudiants qui ne sont pas d'accord.

En résumé, nous avons l'impression vers la classe inversée comme un modèle qui est un appui pour favoriser la production orale mais qui n'oublie pas les autres compétences langagières. Même si peu d'élèves ont indiqué qu'ils ont toujours consulté le matériel à la maison, ils ont une vision positive de le faire et ils le croient important pour leur apprentissage de la langue. Il reste encore motiver les étudiants à ne pas seulement le croire, mais le réaliser.

4.5.6 Les limites de la méthodologie

Il faut être conscient des défis auxquels nous faisons face dans cette méthodologie, nous avons mentionné dans l'un des chapitres précédents les limites pour son implémentation, mais il en existe aussi en tant que professeurs. Nous savons qu'il y a des institutions qui sont vraiment traditionnelles et qui n'acceptent pas le changement dans la manière de travailler. Il est indispensable de créer conscience pour les aspects positifs de cette méthodologie et convaincre les professeurs et le personnel administratifs (si nécessaire) de faire une analyse des résultats pour comparer le développement des apprenants.

Nous avons aussi la limite de la collaboration avec les autres professeurs de langue, il peut être possible que nous avons été très engagés avec la méthodologie mais nous devons travailler en collaboration avec les enseignants de langues pour contribuer avec le matériel et aider les étudiants à s'habituer avec cette façon de travailler.

5. CONCLUSIONS

Nous avons commencé, dans ce travail, par analyser ce que les étudiants voulaient dans leur cours, il était important de prendre en compte ce qu'ils aimaient bien, car il s'agit d'un groupe qui avait des difficultés de leur interaction et ce sont des adolescents qui n'ont pas toujours envie d'acquérir des nouvelles connaissances.

Premièrement, dans notre analyse des besoins avec le premier instrument appliqué, nous avons comme objectif d'identifier les besoins et intérêts des étudiants du collège pour mieux développer la production orale en classe de FLE. Nous avons trouvé à partir des résultats de l'instrument « Analyse des besoins » que les étudiants sont plus intéressés à développer la production orale, aux activités liées à la vie réelle et aux interactions spontanées avec leurs camarades. Nous pouvons ainsi confirmer notre première hypothèse « l'un des intérêts des étudiants est de développer l'expression orale avant que les autres compétences, c'est pourquoi il faut profiter cet intérêt de motivation et pour arriver aux objectifs du programme de l'institution » (ibidem).

Quand nous avons confirmé que les étudiants étaient plus engagés à développer la production orale, nous avons aussi profité cet intérêt pour accomplir les objectifs du programme, car l'institution nous demande de privilégier la production orale pour la performance des étudiants. Nous acceptons cette hypothèse et nous pouvons dire que quand nous travaillons à partir des besoins et intérêts des étudiants, nous obtiendrons des meilleurs résultats, car l'apprentissage devient significatif dans leurs vies.

Deuxièmement, nous avons le second objectif de recherche, celui qui indique l'impact de la méthode de l'apprentissage de FLE dans l'expression orale chez les étudiants de FLE du collège. Nous voulons connaître la manière dans laquelle la méthode (ECHO A1) avait un impact chez les élèves. Nous avons analysé une activité demandée à partir du livre pour évaluer la production orale (car c'était leur principal intérêt). Nous avons obtenu des résultats pas favorables dans la prononciation et quelques règles de syntaxe et grammaire, c'est pourquoi nous avons considéré à travailler ces aspects avec les tâches implémentées. Mais la méthode n'a pas eu un impact négatif chez les étudiants, car ils ont tous le vocabulaire pour réaliser la tâche.

Notre hypothèse « la méthodologie implémentée pour le cours de langue étrangère n'est pas adaptée aux intérêts des étudiants, c'est pourquoi il n'y a pas assez de temps pour privilégier la communication orale » (ibidem) est réfutée car ils ont tous les outils pour réaliser l'activité, même si cette méthode n'est pas pour des adolescents, ils ont bien acquis ce dont ils ont besoin pour arriver aux objectifs de cette activité demandée. Ce qu'il faudrait prendre en compte c'est le temps que nous destinons pour les activités de production orale et pour la correction de la prononciation des étudiants, mais cet aspect n'est pas lié à la méthode.

La problématique de la gestion du temps mentionnée dans cette dernière hypothèse, n'est pas en relation avec la méthode, mais plutôt la charge de travail qui ne permet pas de faire des

évaluations orales ou d'autres activités pour interagir avec les camarades, car nous devons toujours remplir les exercices des livres.

Troisièmement, nous avons l'objectif des facteurs qui vont intervenir dans le développement de la production orale chez les étudiants débutants de FLE. Nous avons répondu la question de recherche liée à cet objectif-là en disant qu'il existe des facteurs positifs et négatifs qui sont autour des étudiants et qui vont empêcher leurs productions, mais non seulement de l'oral, mais dans toute leur conception de l'apprentissage des langues.

D'une part, nous avons trouvé quelques facteurs comme le support de la famille, l'intérêt pour la culture, le profil linguistique du groupe, le contact avec d'autres langues grâce aux voyages et leurs projets personnels. Ces aspects vont aider les étudiants à avoir une perception positive de l'importance d'apprendre la langue. C'est-à-dire que ce sont des stimulus qui vont nous aider à guider les apprenants vers un apprentissage qui vaut la peine. D'autre part, nous avons des éléments qui vont intervenir dans leur développement, tels que : l'indifférence face aux cours, la complexité de la langue (pour certains), le manque de partage des expériences de la langue avec la famille.

Après ces résultats nous avons accepté notre troisième hypothèse « il existe des facteurs à part le temps qui vont intervenir dans l'apprentissage de la compétence orale » (ibidem), en soulignant qu'il est important de voir aussi tous ces éléments qui peuvent intervenir dans l'apprentissage des étudiants, car nous pensons parfois que c'est justement un manque d'intérêt mais nous avons analysé qu'il s'agit aussi de tout ce qui involucre la famille.

Finalement, notre objectif qui correspond à la proposition didactique, c'était de créer des fiches pédagogiques pour une unité de travail avec des tâches individuelles et collaboratives pour favoriser l'interaction orale chez les étudiants en intégrant la classe inversée. C'est l'intégration de la classe inversée dans notre cours qui allait marquer la différence dans la

pratique des étudiants. Nous avons accompli cet objectif en utilisant des tâches individuelles et collaboratives qui touchaient la responsabilité des étudiants, leur participation dans l'apprentissage et l'interaction avec les camarades pour leur préparer pour une société.

Nous avons répondu notre question de recherche liée à cet objectif-là, nous avons trouvé des tâches contextualisées dans un monde « réelle » pour les étudiants, car il ne s'agit pas d'un pays francophone, il fallait chercher la contextualisation des activités pour attirer leur attention et nous avons bien réussi.

Notre dernière hypothèse mentionnait que « à travers les différentes séances implémentées pendant le cours en format inversé, l'élève aura une meilleure production orale dans des situations de mobilisation dans la salle de classe ». Nous acceptons aussi cette hypothèse car nous voyons un changement positif dans leur performance, ils ont une meilleure syntaxe et grammaire, même s'il reste des erreurs de prononciation pas graves, il est important de reconnaître tout ce que nous pouvons obtenir quand la gestion du temps et les activités sont bien guidées.

En conclusion, nous avons obtenu des résultats favorables dans notre implémentation de la classe inversée dans nos cours de FLE. Mais il faut de toute façon prendre en compte tous les éléments qui favorisent l'accès aux ressources et l'acceptation de l'institution pour changer les rôles du professeur qui devient maintenant un guide qui accompagne l'étudiant dans cette nouvelle société changeante.

5.1 Recommandations

L'enseignant doit faire appel aux parents des apprenants pour les engager d'une certaine manière avec le parcours de l'apprentissage de la langue car ils sont aussi intéressés à développer

cet aspect chez leurs enfants. Il est nécessaire aussi de faire une analyse des besoins avant de choisir comme méthodologie la classe inversée.

Vu qu'il existe d'autres méthodologies, par exemple le projet pédagogique, qui vont résoudre la problématique de la production orale, nous avons choisi la classe inversée pour résoudre la situation du temps pour privilégier la partie orale, cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'autres méthodologies qui vont permettre d'améliorer la performance des étudiants.

Une autre recommandation est de créer des activités qui sont basées sur la réalité des étudiants et de chercher les capsules vidéo d'après leurs goûts, ou bien, il est possible de créer le matériel avec les sujets très bien exploités et en fonction des objectifs du cours. Aussi, nous devons avoir une séance préalable pour encourager les étudiants et leur expliquer le déroulement des activités et faire des essais avant de commencer avec une évaluation.

De plus, il est nécessaire de préparer le matériel et le plan des séances soigneusement pour éviter le temps à l'improvisation, car il s'agit d'une méthodologie qui implique l'engagement des étudiants pour se préparer avant la classe, nous sommes responsables de mener des activités intéressantes pour motiver la visualisation des ressources en avance.

Finalement, une recommandation pour implémenter ce travail, c'est d'encourager aux autres collègues pour suivre cette méthodologie quand il est nécessaire et satisfaisant dans leurs cours. Car les étudiants de nos salles de classes ne sont pas habitués à faire des tâches qui impliquent vraiment un sens de responsabilité pour l'acquisition de la connaissance et ce serait une occasion pertinente pour commencer à réveiller cette habileté chez nos élèves.

RÉFÉRENCES

- Alcázar, A. (2016). *Primeras aproximaciones al uso de la metodología de la Clase Invertida en Trabajo Social*. Repéré à <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/478438>
- Antonioli, G. et Vega, O. (1996) *La dimension communicative dans l'enseignement universitaire du français langue étrangère*. Université Catholique de Chile. Repéré à <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.acuedi.org/ddata/4022.pdf>
- Aukrust, K., et Uvsløkk, G. (2013). *Les TIC et l'approche pratique dans l'enseignement du FLE en Norvège*. Synergies Pays Scandinaves, (8), 141-150.
- Barreras Gómez, M. A. (2016). *Experiencia de la clase inversa en didáctica de las lenguas extranjeras*. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 173-195. doi:10.6018/j/253281
- Basal, A. (2015). *The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching*. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 16, 28-37. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092800.pdf>
- Benamar, R. (2013, 17 Juillet). *Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE*. Repéré à <http://dspace.univ-tlemcen.dz/handle/112/2346>
- Bergmann, J. et Sams, A. (2014). *La classe inversée*. Canada : Editions Reynal Goulet.
- Bernard, S. (2013). *La classe inversée, qu'est-ce que c'est ?*. Repéré à <http://claac.org/la-classe-inversee-quest-ce-que-cest/>
- Catroux, M. (214). *Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique*. Repéré à <http://apliut.revues.org/4276>; DOI : 10.4000/apliut.427
- Colmenares, A. (2012). *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*. Repéré à <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de Reference pour les langues :*

- Duford, H. (2014). *La classe inversée* [Document PDF]. Repéré à <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>
- Dumez, H. (2011). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ?*. Réperé à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925>
- Faillet, V. (2015). *La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée au lycée*. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/23r-faillet/sticef_2014_faillet_23r.htm
- FAQ. (2017). *Classe inversée*. Repéré à <http://www.classeinversee.com/presentation>
- Fonseca Ayala, M. (2013). *Mise en oeuvre de la pédagogie de projet afin d'améliorer la production orale des apprenants de français de la Licence en Langues Étrangères à l'Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. Cuadernos De Lingüística Hispánica, (21), 119-130.
- Girardet, J. et Pécheur, J. (2010). *Echo A1, méthode de français*. Paris : Clé international.
- Giurgiu, I. (2013). *Stratégies de production orale : étude d'un corpus de productions orales en interaction d'apprenants de français langue étrangère de niveau B2*. Synergies Roumanie, (8), 123-136.
- Griffiths, L., Villarroel, R. et Ibacache, D. (2016). *Implementación del modelo de aula invertida para el aprendizaje activo de la programación en ingeniería*. Repéré à http://sochedi2016.ufro.cl/wp-content/uploads/2016/10/SOCHEDI_2016_paper_54.pdf
- Guichon, N. et Nicolaev, V. (2009) *Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2*. Repéré à <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2009-guichon-nicolaev.pdf>
- Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. France : Hachette.

- Jarraud, F. (2016). *Marcel Lebrun : De la classe inversée à l'école de demain*. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/07/04072016Article636032128668325140.aspx>
- Kamano, L. (2009). *La Didactique de l'oral au secondaire en Guinée-Conakry : Etat des pratiques pédagogiques actuelles* (La maîtrise ès arts en éducation, mention enseignement).
- Kandeel, R. (2010). *Pour une nouvelle perspective d'apprentissage : l'approche par les tâches dans un cours de français langue étrangère (FLE) à l'université du Yarmouk en Jordanie*. Repéré à <https://eis.hu.edu.jo/deanshipfiles/pub105531083.pdf#page=49>
- Lebrun, M. (2016). *Essai de modélisation et de systémisation du concept de Classes inversées*. [commentaire du blog]. Repéré à <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=740>
- Lestonat, E. (2015). *La classe inversée. Episode 1. Pourquoi faut-il s'y intéresser ?*. Repéré à http://cursus.edu/article/25007/classe-inversee-episode-1-pourquoi-faut/#.WL9B9Ts1_IV
- Lestonat, E. (2015). *La classe inversée. Episode 2 - La réorganisation de l'espace temps et le positionnement de l'enseignant*. Repéré à http://cursus.edu/article/25048/classe-inversee-episode-2-reorganisation-espace/#.WQITEdo1_IU
- Martin, Ph. (2011). *La prosodie du français : une approche pas très syntaxique*. Repéré à <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-french-language-studies/article/la-prosodie-du-francais-une-approche-pas-tres-syntaxique/8210428E0C1961574C08DC2F44977FFC>
- Mijon, P. (2010). *Communications authentique et didactique en classe de FLE*. Repéré à <http://www.fle-philippemijon.com/pratique-de-classe/communications-authentique-et-didactique-en-classe-de-fle/>
- Nizet, I. et Meyer, F. (2015). *La classe inversée : que peut-elle apporter aux enseignants ?* Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/la-classe-inversee-que-peut-elle->

[apporter-aux-enseignants.html](#)

- Ollivier, C. (2014). *Approche interactionnelle et authenticités*. Présentée au laboratoire Atilf, université de Lorraine. Repéré à <http://www.christianollivier.eu/2014/12/02/approche-interactionnelle-et-authenticites/>
- Picard, M. (2016). *Les effets de la pédagogie inversée sur les perceptions des élèves quant à l'utilisation du temps en classe, dans le cadre du cours d'ECR*. Repéré à <http://depote.uqtr.ca/7953/1/031450576.pdf>
- Poirier, V. (2006), *Le traitement de l'erreur à l'oral entre pairs sous l'approche communicative dans une classe de français langue seconde*. Université de Sherbrooke au Québec.
- Pourtois, J-P., Desmet, H. et Humbeeck, B. (2011). *La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde*. Repéré à www.recherche-qualitative.qc.ca/.../hs.../hs-15-Pourtois-et-al.pdf
- Prieto, A.; Prieto, B. et Pino, B. (2016). *Una experiencia de flipped classroom*. Repéré à <https://upcommons.upc.edu/browse?value=Prieto%20Campos,%20Beatriz&type=author>
- Puren, C. (2000). *Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues*. Repéré à www.christianpuren.com/mes-travaux/2000a/
- Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes (1988)*. Repéré à <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>
- Puren, C. (2014). *La classe inversée à l'université comme moyen d'y amorcer e changement pédagogique*. Repéré à <https://www.christianpuren.com/2014/12/23/la-classe-invers%C3%A9e-%C3%A0-l-universit%C3%A9-comme-moyen-d-y-amorcer-le-changement-p%C3%A9dagogique/>
- Reyzábal, M. (2001). *La comunicación oral y su didáctica*. (6ª). Madrid: La Muralla.
- Riviere, V.(2010). *Faire l'expérience de l'interaction didactique : le point de vue d'une*

- enseignante de FLE*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00533810/document>
- Rodríguez, A., Fernández, A. et Vega, D. (2015). Desarrollo de metodologías de “flipped classroom” para asignaturas de ciencias básicas: valoración de los alumnos. Repéré à http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/4480/jiiu_2015_85.pdf?sequence=2
- Rodríguez, M. et Santiago, R. (2016). Flipped Learning" en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio. *Revista de Educación*, 0, 117-134. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.2854>
- Roger, A. et Raoul, K. (2015). *Cours d'initiation à la méthodologie de recherche*. Repéré à <http://www.etudier.com/dissertations/Cours-De-Methodologie-Et-De-Recherche/73301323.html>
- Roy, M. et Prévost, P. (2013). *La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion*. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Sánchez-Camacho, C., Azpeleta, C., Gal, B. et Suárez, F. (2014). Flipped classroom como herramienta para la integración de contenidos en asignaturas básicas de la titulación de Medicina. Repéré à <http://hdl.handle.net/11268/3587>
- Tomé, M. (2009). *Compétences orales et outils de communication Web dans un projet de télécollaboration pour l'apprentissage du français langue étrangère*. Repéré à <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/5>
- Tomé, M. (2011). *Réseaux et médias sociaux sur Internet pour l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère*. (French). *Journal Of Distance Education*, 25(2), 1-13.
- Ungureanu, C. et Georgescu, A. (2016). *Enseignement et apprentissage du français en Roumanie. Quelle direction ? Représentations du français chez les lycéens*. Repéré à

<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=526214>

ANNEXES

ANNEXE A : QUESTIONNAIRE « ANALYSE DES BESOINS »



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Facultad de Filosofía y Letras
Área de Estudios de Posgrado



Nombre: _____

Edad: _____ **Fecha de aplicación:** _____

Este cuestionario fue creado para mejorar tu curso de francés y conocer tus intereses en cuanto a las actividades a realizar en tu clase. ¡Tu participación es muy valiosa!

Instrucciones: Utiliza pluma azul para responder las siguientes preguntas y marca con una **X** el recuadro correspondiente según tu opinión personal (responde con sinceridad cada una de ellas, no hay respuestas incorrectas).

Mi clase de francés

1. Completa la siguiente frase: “Para mí _____ aprender francés”.
 - ☐ es muy importante
 - ☐ es importante
 - ☐ no es importante
 - ☐ es innecesario
2. Al estudiar francés, estás más interesado en... (elige la opción más importante para ti).
 - ☐ Comprender textos
 - ☐ Comprender películas, canciones y/o conversaciones
 - ☐ Comunicarme oralmente con alguien que hable el idioma o un franco hablante.
 - ☐ Saber escribir textos
3. Tomando en cuenta tu respuesta a la pregunta 2, ¿el tiempo dedicado en la clase de francés es suficiente para llegar a ello?
 - ☐ Si
 - ☐ No
 - ☐ No sé
4. Además de elaborar la tarea de francés, ¿dedicas tiempo por iniciativa propia para practicar el francés en casa?
 - ☐ Si

- ☐ No
5. ¿Practicar el francés con alguien fuera del salón de clase?
- ☐ Si
- ☐ No

En caso de responder “Si” da ejemplos:

El uso de la tecnología en mi aprendizaje del francés

6. ¿Tienes acceso a una red de internet?
- ☐ Si
- ☐ No
7. ¿Cuentas con algún dispositivo electrónico como computadora, celular, Tablet, laptop y/o notebook?
- ☐ Si
- ☐ No
8. ¿Utilizas el internet para practicar el francés (ver series, jugar juegos de video, ver películas, escuchar canciones)?
- ☐ Si
- ☐ No

- *En caso de responder “Si” da ejemplos:*

-
9. Señala los sitios Web que visitas en tu tiempo libre.
- ☐ Google
- ☐ Youtube
- ☐ Blogs
- ☐ Redes sociales (Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram, etc...)
- ☐ Todos los anteriores
- ☐ Otro(s): _____
10. ¿Cuáles son los programas de Microsoft que puedes manejar con facilidad?
- ☐ Word
- ☐ Power Point
- ☐ OneNote
- ☐ Outlook
- ☐ Acces
- ☐ Publisher
- ☐ Todos los anteriores
11. ¿Cuál es el tiempo óptimo de duración de un video de tu interés para el aprendizaje del francés?
- ☐ 0-5 minutos

- ☐ 6-10 minutos
- ☐ 11-15 minutos
- ☐ 16 minutos o más

12. Señala las características que tomas en cuenta para que un video o presentación Power Point sobre el aprendizaje del francés sea de tu interés.

- ☐ Duración /Extensión
- ☐ Claridad en las explicaciones
- ☐ Integración de audio
- ☐ Integración de texto
- ☐ Temática compleja
- ☐ Temática sencilla

13. Cuando tienes alguna duda respecto a una temática del francés, ¿cuál es el medio al que recurres en casa para aclarar tus preguntas?

- ☐ Videos
- ☐ Documentos explicativos PDF
- ☐ Presentaciones en línea Power Point
- ☐ Blogs
- ☐ Libros físicos (diccionarios, enciclopedias, libros de gramática...)
- ☐ Redes sociales

Mi manera de trabajar

Marca con una X la casilla que describa tu posición en cada una de las siguientes afirmaciones.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
14. Cuando trabajo de manera individual aprendo mejor francés.					
15. Cuando trabajo en equipo practico y aprendo más francés.					
16. Aprendo más cuando tengo intercambios espontáneos con mis compañeros (pedir un lápiz o material escolar, saludarlos, etc...)					
17. En clase de francés, no hay tiempo suficiente para resolver mis dudas.					
18. Tengo dificultad en la comprensión del idioma y requiero					

que me expliquen más de una vez las temáticas.					
19. Las actividades para resolver problemas de la vida cotidiana en francés me parecen más interesantes.					

20. Entre estas actividades de producción oral, enumera de la que te interesa más a la que te interesa menos (1-8)

- () debates
- () exposición oral
- () conversaciones
- () presentación de carteles
- () monólogos
- () creación de videos
- () lectura en voz alta
- () obras de teatro

¿Tienes alguna sugerencia que hacer para mejorar tu curso de francés?

¡Gracias por tu participación!

Version en français Annexe A :



UNIVERSITÉ AUTONOME DE NUEVO LEÓN

Faculté des Philosophies et Lettres



Nom, prénom : _____ Age : _____

Date : _____

Ce questionnaire a été créé pour améliorer ton cours de français et connaître tes intérêts par rapport à l'apprentissage des langues. Ta participation est très importante !

Consigne : Utilise un stylo bleu pour répondre les questions suivantes et coche la case qui correspond à ton opinion personnel (répond avec sincérité chacune d'elles, il n'y a pas de réponses incorrectes).

Mon cours de français

1. Complete la phrase : « Pour moi, _____ d'apprendre français ».
 - ☐ C'est très important
 - ☐ C'est important
 - ☐ Ce n'est pas importante
 - ☐ Ce n'est pas nécessaire

2. En étudiant le français, je suis plus intéressé à ... (choisi l'option la plus adapté à tes apprentissages)
 - ☐ Comprendre des textes
 - ☐ Comprendre des films, des chansons et des dialogues.
 - ☐ Communiquer oralement avec quelqu'un qui parle aussi le français.
 - ☐ Ecrire des textes

3. En prenant en compte la réponse à la deuxième question. Le temps dédié en cours de français est assez pour arriver à cet objectif ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Je ne sais pas

4. A part l'élaboration des devoir de français, tu dédies plus de temps dans d'autres activités pour le pratiquer à la maison ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non

5. Tu pratiques le français avec quelqu'un dehors la salle de classe ?

- ☐ Oui
☐ Non

Si ta réponse est « oui », mentionne quelques exemples :

L'usage de la technologie dans mon apprentissage du français.

6. Tu as accès à un réseau Internet ?

- ☐ Oui
☐ Non

7. Tu as un appareil électronique tel qu'un ordinateur, un portable, une Tablette, etc. ?

- ☐ Oui
☐ Non

8. Tu utilises l'Internet pour pratiquer le français (regarder des films, jouer aux jeux vidéo, écouter des chansons...) ?

- ☐ Oui
☐ Non

Si ta réponse est « oui », mentionne quelques exemples :

9. Indique les sites Web que tu visites le plus dans ton temps libre.

- ☐ Google
☐ Youtube
☐ Blogs
☐ Réseaux sociales (Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram, etc...)
☐ Tous les antérieurs
☐ Autre(s): _____

10. Quels sont les programmes de Microsoft que tu peux manipuler facilement ? Word

- ☐ Power Point
☐ OneNote
☐ Outlook
☐ Accès
☐ Publisher
☐ Tous les antérieurs

11. Quel est le temps optimal de durée d'une vidéo de ton intérêt pour l'apprentissage du français ?

- ☐ 0-5 minutes
☐ 6-10 minutes

- ☐ 11-15 minutes
- ☐ 16 minutes ou plus

12. Indique les caractéristiques que tu prends en compte pour qu'une vidéo ou une Présentation Power Point soit de ton intérêt.

- ☐ La durée
- ☐ Clarté dans les explications
- ☐ Intégration de l'audio
- ☐ Intégration du texte
- ☐ Des sujet complexes
- ☐ Des sujets simples

13. Quand tu as des questions par rapport à un sujet du cours, quel est le moyen que tu utilises à la maison pour répondre tes questions ?

- ☐ Vidéos
- ☐ Documents explicatifs PDF
- ☐ Présentation en ligne Power Point
- ☐ Blogs
- ☐ Livres (dictionnaires...)
- ☐ Réseaux sociaux

Ma manière de réaliser les activités

Coche X la case qui décrit ta position dans les suivantes affirmations.

	Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni désaccord	En désaccord	Vraiment en désaccord
14. Quand je travaille de manière individuelle, j'apprends mieux.					
15. Quand je travaille en équipe j'apprends mieux.					
16. J'apprends plus quand j'ai des échanges spontanés avec mes camarades.					
17. Dans le cours de français il n'y a pas de temps pour résoudre mes questions.					
18. J'ai des difficultés pour la compréhension de la langue et j'ai besoin d'une deuxième ou troisième explication.					

19. Les activités pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne me semblent plus intéressantes.					
---	--	--	--	--	--

20. Parmi ces activités de production orale, numérote de celle qui t'intéresse le plus à celle qui t'intéresse le moins. (1-8).

- () débats
- () exposés oraux
- () dialogues
- () présentation des affiches
- () des monologues
- () création des vidéos
- () lecture à voix haute
- () pièces de théâtre

- ¿Tu as une autre opinion au niveau de ton cours de français ? Laquelle ?

Merci de votre participation !

ANNEXE B : QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Facultad de Filosofía y Letras
Área de Estudios de Posgrado



Nombre: _____ **Edad:** _____

Fecha de aplicación: _____

Este cuestionario fue creado para mejorar tu curso de francés y conocer tus intereses en cuanto al aprendizaje del idioma. ¡Tu participación es muy valiosa!

Instrucciones: Utiliza pluma azul para responder las siguientes preguntas y marca con una **X** el recuadro correspondiente según tu opinión personal (responde con sinceridad cada una de ellas, no hay respuestas incorrectas).

1. Para mí, estudiar francés significa...

- ☐ Una obligación
- ☐ Una superación
- ☐ Un pasatiempo
- ☐ Una necesidad

2. Enumera las materias del 1 a 6 según tu nivel de interés por ellas (donde el 1 es el mayor interés)

- ☐ Ciencias (____)
- ☐ Matemáticas (____)
- ☐ Idiomas (____)
- ☐ Música (____)
- ☐ Deportes (____)
- ☐ Computación (____)

3. Señala los integrantes de tu familia, posteriormente señala si dominan un segundo idioma o no (en caso de responder sí, especifica en la línea cuál es)

- ☐ Papá/Tutor Si/No _____
- ☐ Mamá/Tutor Si/No _____
- ☐ Hermano Si/No _____
- ☐ Hermana Si/No _____
- ☐ Otro Si/No _____

4. Mis clases de idioma me parecen....

- ☐ Interesantes
- ☐ Dinámicas
- ☐ Aburridas
- ☐ Insoportables

5. Marca la(s) casilla(s) que describen tu aprendizaje del francés.

- ☐ Puedo comprender y utilizar expresiones cotidianas del francés
- ☐ Puedo presentarme y presentar a alguien más
- ☐ Puedo hacer preguntas a alguien sobre su nacionalidad, lugar dónde vive, gustos...
- ☐ No logro comunicarme, pero comprendo si hablan lento y repiten la información.

6. Aprender francés me resulta...

- ☐ Muy complicado
- ☐ Complicado
- ☐ Fácil
- ☐ Muy fácil

7. Si tengo dificultad con la pronunciación del francés, suelo...

- ☐ Estresarme
- ☐ Enojarme
- ☐ Pedir ayuda del profesor
- ☐ Intentar de nuevo
- ☐ No darle importancia

8. Cuando no comprendo un tema, suelo...

- ☐ Estresarme
- ☐ Enojarme
- ☐ Pedir ayuda del profesor
- ☐ Intentar de nuevo
- ☐ No darle importancia

9. Los eventos como la “Francophonie”, me parecen...

- ☐ Innecesarios
- ☐ Poco interesantes
- ☐ Interesantes
- ☐ De gran interés personal

10. Me parece _____ participar en la Francophonie.

- ☐ Divertido
- ☐ Aburrido
- ☐ Indiferente
- ☐ Importante

Marca con una X la casilla que describa tu posición en cada una de las siguientes afirmaciones.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
21. Viajo regularmente con mi familia a lugares donde se habla otro idioma.				
22. He tenido contacto con personas que hablan otro idioma y que no son de mi familia.				
23. Suelo hablar en otro idioma con integrantes de mi familia.				
24. Mis padres o tutores me recuerdan que es fundamental estudiar otros idiomas.				
25. Estoy muy interesado en aprender el francés para comunicarme con otros en dicho idioma.				
26. Mis padres o tutores me recuerdan que no es importante aprender otro idioma.				
27. Mis padres o tutores utilizan en el francés en su ambiente laboral.				
28. Mi familia conoce el francés (tíos, abuelos, primos).				
29. Le hablo a mi familia del francés (palabras, frases, experiencias de clases, etc...)				
30. Necesito el francés para algunos de mis proyectos (viajes, estudios, hobbies, etc...)				

¡Gracias por tu participación!

Version en français Annexe B :



UNIVERSITÉ AUTONOME DE NUEVO LEÓN

Faculté des Philosophies et Lettres



Nom, prénom : _____

Age : _____ Date : _____

Ce questionnaire a été créé pour améliorer ton cours de français et connaître tes intérêts par rapport à l'apprentissage des langues. Ta participation est très importante !

Consigne : Utilise un stylo bleu pour répondre les questions suivantes et coche la case qui correspond à ton opinion personnel (répond avec sincérité chacune d'elles, il n'y a pas de réponses incorrectes).

1. Pour moi, étudier français est....

- ☐ Une obligation
☐ Une réussite
☐ Un loisir
☐ Un besoin

2. Numérote les cours de 1 à 6 selon ton niveau d'intérêt pour elles (1 est le plus intéressant)

- ☐ Sciences (____)
☐ Mathématiques (____)
☐ Langues (____)
☐ Musique (____)
☐ Sports (____)
☐ TIC (____)

3. Indique les membres de ta famille qui parlent une autre langue (indique aussi la langue qu'ils parlent)

- ☐ Père/Tuteur Oui/Non _____
☐ Mère/Tutrice Oui/Non _____
☐ Frère Oui/Non _____
☐ Sœur Oui/Non _____
☐ Autre Oui/Non _____

4. Mes cours de langue me semblent...

- ☐ Intéressants
☐ Dynamiques
☐ Ennuyants
☐ Insupportables

5. Coche la(les) case(s) qui décrivent ton apprentissage de français.

- ☐ Je comprends et j'utilise les expressions quotidiennes du français.
- ☐ Je me présente et je peux présenter quelqu'un.
- ☐ Je peux poser des questions à quelqu'un sur la nationalité, le lieu d'habitation et goûts et intérêts.
- ☐ Je n'arrive pas à communiquer, mais je comprends si quelqu'un parle lentement.

6. Pour moi, apprendre français est...

- ☐ Très compliqué
- ☐ Compliqué
- ☐ Facile
- ☐ Très facile

7. Si j'ai des difficultés de prononciation en français, je...

- ☐ Me stresse
- ☐ Me fâche
- ☐ Demande l'aide du professeur
- ☐ Essai à nouveau
- ☐ Suis indifférent

8. Quand je ne comprends pas un sujet, je ...

- ☐ Me stresse
- ☐ Me fâche
- ☐ Demande l'aide du professeur
- ☐ Essai à nouveau
- ☐ Suis indifférent

9. Les événements culturels tels que la "Francophonie", sont...

- ☐ Pas nécessaire
- ☐ Peu nécessaire
- ☐ Intéressants
- ☐ Très intéressants

10. Pour moi, c'est _____ participer dans la Francophonie.

- ☐ Drôle
- ☐ Ennuyant
- ☐ Indifférent
- ☐ Important

Coche X la case qui décrit ta position dans les suivantes affirmations.

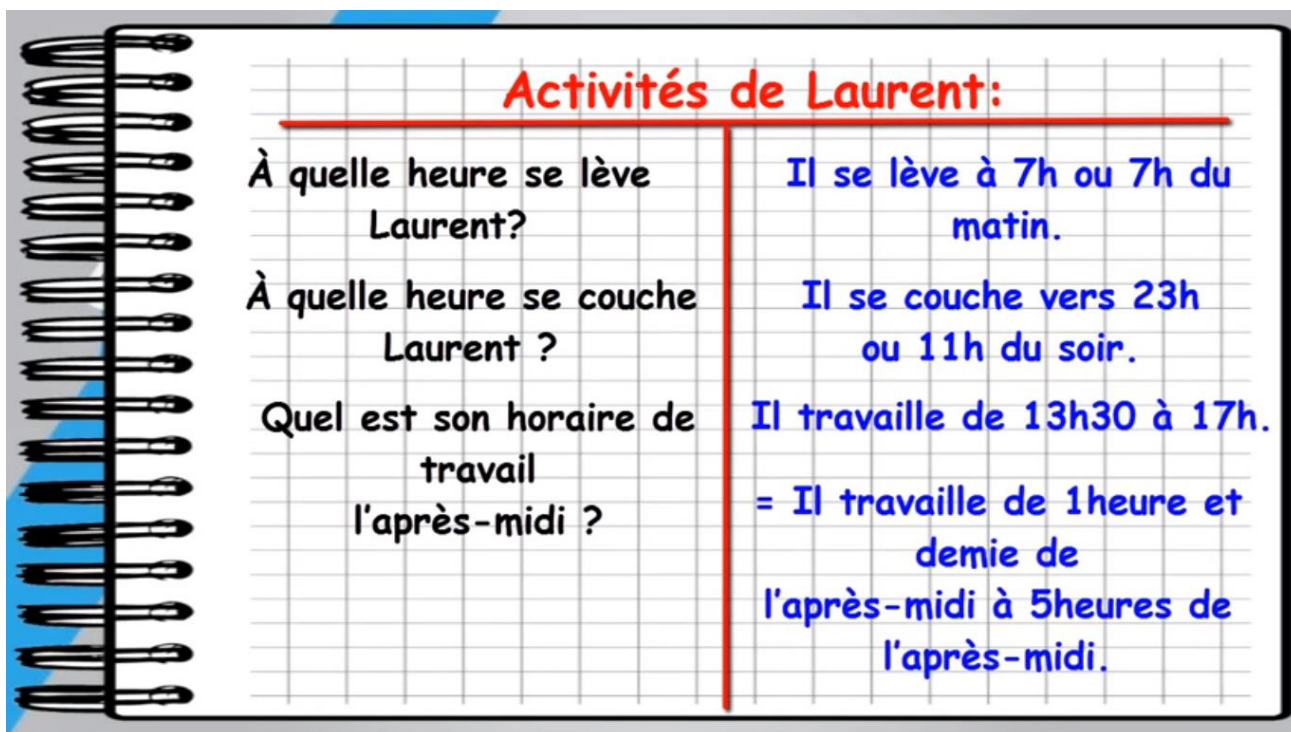
	Vraiment d'accord	D'accord	En désaccord	Vraiment en désaccord
11. Je voyage régulièrement avec ma famille dans d'autres lieux où l'on parle une autre langue.				
12. J'ai eu des contacts avec des personnes qui parlent une autre langue et qui ne sont pas de membres de ma famille.				
13. Je parle souvent en langue étrangère avec des membres de ma famille.				
14. Mes parents me rappellent l'importance d'étudier des langues étrangères.				
15. Je suis vraiment intéressé à apprendre le français pour communiquer avec d'autres personnes en langue cible.				
16. Mes parents me rappellent qu'il est nécessaire d'apprendre une autre langue.				
17. Mes parents utilisent le français dans leur travail.				
18. Ma famille connaît le français (mes oncles, cousins, etc.)				
19. Je partage le français avec ma famille.				
20. J'ai besoin du français pour mes projets personnels (voyages, études...)				

Merci de votre participation !

ANNEXE C : FEUILLE A REMPLIR : MESSAGE DE WHATSAPP DE JEAN-PHILIPPE ET MATHILDE



ANNEXE D : LES QUESTIONS SUR LA ROUTINE DE LAURENT



Activités de Laurent:	
À quelle heure se lève Laurent?	Il se lève à 7h ou 7h du matin.
À quelle heure se couche Laurent ?	Il se couche vers 23h ou 11h du soir.
Quel est son horaire de travail l'après-midi ?	Il travaille de 13h30 à 17h. = Il travaille de 1heure et demie de l'après-midi à 5heures de l'après-midi.

Video sur Youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=2ILUrzStm7Y>

ANNEXE E : MESSAGE DE WHATSAPP DE JEAN-PHILIPPE ET MATHILDE



ANNEXE F : TRANSCRIPTION DE L'AUDIO DE JEAN-PHILIPPE ET MATHILDE

Merci pour ton message. Moi, je me lève à six heures quarante, quinze minutes après je me douche, j'adore me doucher le matin ! Ensuite, à sept heures trente, je prends mon petit-déjeuner, des biscuits et du café. À huit heures, je vais aussi à l'école ! Nous avons presque le même horaire. Je rentre chez moi à deux heures trente mais à trois heures je pars et je fais du foot. Je me repose à cinq heures. Le soir, à sept heures je dîne avec ma famille et je me couche à neuf heures ! Voilà ma routine...

	Semaine du	/	/	au	/	:	semaine n°
Lundi							
Mardi							
Mercredi							
Jeudi							
Vendredi							

ANNEXE H : TRANSCRIPTION DES AUDIOS

(Note : l'identité des étudiants est confidentielle à partir des politiques de l'institution privée, c'est pourquoi ils sont numérotés sans mentionner leur prénom).

Étudiant	Transcription	Commentaires
1	<p>Bonjour, mon nom est _____, je suis <u>étudiant</u> et j'étudie à l'école (nom de l'école), je suis mexicaine [...] (pas clair) j'aime la pizza, mes amis, les fraises la musique, chocolat et j'ai 13 ans. (23 secondes)</p> <p>Je vais vous présenter _____ [...] (pas clair), il est <u>mexicaine</u>, il a 14 ans, il s'appelle (nom complet), est un étudiant à Monterrey, il aime la pizza, les crêpes. (29 secondes)</p>	<p>Cette étudiante a un bon rythme dans sa production, mais avec des erreurs de prononciation. Par exemple, la prononciation du « e » final dans certains mots. Et il a des difficultés au niveau de l'accord du masculin et féminin.</p>
2	<p>Bonjour, je m'appelle _____, je suis mexicain, je suis étudiant à l'école (nom), j'habite à Cadereyta une petite maison du [...] (pas clair) ville, j'aime la nourriture italienne, les jeux-vidéo, le glace et les <u>animal</u>, mais [...] (pas clair), c'est tout, au revoir. (30 secondes)</p> <p>Bonjour je vous présenter ma sœur _____, elle <u>suis</u> mexicaine, elle <u>suis</u> étudiante à l'école _____ <u>of</u> Cadereyta, elle habite à Cadereyta comme moi, elle aime le chocolat, la musique et les <u>animal</u>, elle déteste les insectes et être désordonnée, c'est tout, au revoir. (31 secondes)</p>	<p>Dans ce cas, l'étudiant a bien prononcé, sauf certains mots où il a prononcé le « e » final. Il y a des erreurs de l'accord au pluriel et la conjugaison du verbe être. Il a utilisé aussi un mot en anglais.</p>
3	<p>Bonjour, mon nom est _____ je suis <u>mexicaine</u>, j'aime jouer au football, manger, sortir avec mes amis, jouer [...] (pas clair) jeux-vidéos. (16 secondes)</p>	<p>Nous avons une erreur de prononciation, le « e » final et aussi une erreur de l'accord, il fallait dire sa nationalité au masculin.</p>

4	<p>Bonjour, je m'appelle _____ j'ai 13 ans, j'habite <u>à</u> Mexique, j'habite à une petite ville Cadereya, j'ai beaucoup d'amis j'ai 4 meilleures amis, un s'appelle _____, _____, _____ et _____ j'ai beaucoup d'amis parce que j'ai une personne actif et c'est tout. J'aime le pizza et hamburgers, je déteste l'escargot, c'est tout, au revoir.</p> <p>(44 secondes)</p>	<p>Cet étudiant a eu déjà des cours de FLE, c'est pourquoi il n'a pas d'erreurs de prononciation, mais il a une erreur au niveau de la préposition « à » au lieu de « au ».</p>
5	<p>Bonjour, mon nom est _____, je vais présenter [...] j'aime lire, dessiner, cuisiner, imaginer, voyager.... [...] (pas clair)</p> <p>(28 secondes)</p>	<p>Dans ce cas, dans le premier audio, il était évident que l'étudiant avait utilisé le traducteur pour former toutes les phrases, donc, nous avons laissé de côté cet enregistrement. En ce qui concerne celui-ci, il a mal prononcé le verbe, il a dit « aimé ».</p>
6	<p>Bonjour, mon nom est __, j'aime la cuisine italienne, j'aime passer du temps avec ma famille et mes amis, j'aime cuisiner, j'aime beaucoup la modélisation, [...] (pas clair) mon chanteur préféré est Jacob Factorius, j'aime chanteur bien [...] au revoir.</p> <p>(32 secondes)</p>	<p>Pour cette étudiante, nous avons aussi éliminé l'un des audios qui était clairement fait à partir du traducteur. Mais dans cette transcription nous trouvons des erreurs au niveau des lettres finales, elle a prononcé le « e » et le « t » des mots remarqués.</p>
7	<p>Bonjour, je m'appelle _____, je suis étudiant à l'école (nom) j'habite à Cadereyta, je suis mexicain, j'aime la danse, [...] (pas clair) j'ai 14 ans. Je parle français, espagnol et anglais. Je pratique la danse, le tennis, la randonnée. (29 secondes)</p> <p>Bonjour, <u>il appelle</u> _____, <u>je suis</u> étudiant à l'école _____, il habite à Cadereyta, <u>il suis</u> mexicain, il aime le football américain, <u>je suis</u> 16 ans [...] (pas clair).</p> <p>(46 secondes)</p>	<p>Nous trouvons des erreurs de prononciation des lettres finales, mais aussi par rapport à la formation des phrases, elle a utilisé la même base pour sa description et celle de son ami, en utilisant le verbe « être » mal conjugué.</p>

8	<p>Bonjour, je m'appelle _____ j'ai 13 ans, je suis mexicaine, je suis étudiante à l'école (nom), j'habite à Cadereyta, j'aime le tennis, j'aime la télévision et j'aime la cuisine, au revoir.</p> <p>(28 secondes)</p> <p>Bonjour, je vous présente <u>ma</u> amie, elle appelle _____, elle <u>ai</u> 13 ans, elle <u>suis</u> mexicaine, elle <u>suis</u> étudiante à l'école (nom) elle habite à Cadereyta, elle aime le tennis et la télévision, au revoir.</p> <p>(33 secondes)</p>	<p>Une autre fois, nous trouvons des erreurs de prononciation de la lettre finale « e ». De plus, il y en a d'autres de la conjugaison du verbe « être » et le possessif (car il s'agit d'une exception du féminin).</p>
9	<p>Bonjour, je m'appelle _____, je suis à l'école (nom), j'habite à Cadereyta, j'aime le chocolat, les tostitos, la pizza, j'ai <u>nationalité mexicain</u>, je <u>suis</u> 14 ans, je pratique le tochtito et j'adore le cinéma, [...] (pas clair) les concerts of musique.</p> <p>(48 secondes)</p> <p>Bonjour, <u>il appelle</u> _____ <u>je suis étudiant</u> à l'école (nom), j'habite à Cadereyta, j'aime manger avec mes amis [...] et la nationalité mexicaine, je <u>suis</u> 13 ans [...] (pas clair)</p> <p>(31 secondes)</p>	<p>Cette étudiante a des problèmes pour la formation des phrases et la prononciation des lettres finales aussi. Dans plusieurs parties de l'audio l'information n'est pas compréhensible.</p>
10	<p>Salut, mon nom est _____, j'ai 13 ans, j'aime le football et les jeux-vidéos, j'ai deux sœurs, une s'appelle _____ et l'autre _____, j'habite au Mexique, spécifiquement dans Cadereyta Nuevo Leon.</p> <p>(26 secondes)</p> <p>Ma sœur de 11 ans, la plus jeune, elle [...] anniversaire le 11 novembre et elle aime beaucoup la gymnastique, elle vit aussi au Mexique, plus précisément à Cadereyta.</p> <p>(30 secondes)</p>	<p>Pour cette transcription, il s'agit seulement des erreurs de prononciation, il prononce comme s'il lisait en espagnol, en plus, il fait des pauses dans chaque mot, comme s'il hésitait.</p>

11	Bonjour, je m'appelle ____, je suis mexicain, j'habite en Cadereyta, je suis étudiant, j'aime la pizza, spaghetti, football and basketball. (16 secondes)	Cet étudiant a aussi prononcé le « e » final, il a utilisé un mot en anglais et une mauvaise préposition pour indiquer la ville.
12	Bonjour, comment ça va ? Je m'appelle ____? j'habite in Cadereyta ? j'adore la danse ? je suis mexicaine ? je suis danse et j'aime ma famille . Je vous danse un cours à Monterrey, je danse hiphop, Acrojazz, ballet et j'ai adore l'art et ya . (49 secondes)	Dans ce cas, nous avons des intonations des questions, la fille a commencé par la question « comment ça va ? » et elle est restée avec cette intonation pour les suivantes deux phrases. Après elle a eu des problèmes avec la formation des certaines phrases et la prononciation des lettres finales aussi.
13	Bonjour, je m'appelle____, j'étudie à l'école(nom), je suis mexicain, j'habite à Cadereyta, j'aime el chocolat, l'âge j'ai 13 ans. (22 secondes) Je vous présente mon ami _____, il va étudier (nom de l'école) il suis mexicain, il habite à Cadereyta, il aime el chat, l'âge , j'ai 12 ans. (27 secondes)	L'erreur le plus commun est celle de la prononciation des lettres finales quand il ne faut pas le prononcer. De plus, il utilise des mots en espagnol « el » pour désigner un nom. Il a mal conjugué le verbe « être » quand il s'agit de la troisième personne du singulier.
14	Je vais vous présenter à ma mère, elle est 42 ans, elle est mexicaine , elle habite en Cadereyta, elle aime le couleur [...] (Pas clair). (22 secondes) Bonjour, je m'appelle _____, j'étudie à l'école (nom) je suis mexicain , j'habite à Cadereyta, j'aime les animaux, visiter les Etats-Unis. J'aime 13 ans. (22 secondes)	Il a mal prononcé certains mots, il a mal prononcé le numéro 42 et la nationalité, en plus, il prononce toutes les lettres d'« elle ». Il a utilisé une mauvaise préposition pour la ville et il a utilisé le verbe « aimer » pour dire l'âge.
15	Bonjour, je m'appelle _____. J'ai 14 ans . Je suis américain . Je suis étudiant . J'étudié au	L'étudiant prononce certains mots comme s'il parlait en

	collège (nom), J'aimé <u>pizza</u> et la télévision . Et Elle s'appelle Ariana, elle est 25 ans, elle est <u>américain</u> , elle n'étudie pas, elle aime chanter . (34 secondes)	anglais. Il a mal prononcé plusieurs mots et il a fait mal l'accord du féminin. En plus, il a utilisé le verbe être pour dire l'âge et il n'a pas utilisé un article avec le mot « pizza ».
16	Salut ! Je m'appelle _____, je suis 14 ans, je suis <u>mexicain</u> , j'habite à Cadereyta, j'adore la nourriture italienne, le fromage. Je suis étudiante. Je déteste le saumon, le porc et <u>du</u> poisson . Au revoir . Elle s'appelle _____ elle a 13 ans, elle est mexicaine, elle est étudiante <u>en</u> collège (nom). Elle aime le fromage, du gâteau, elle déteste des moules, <u>du</u> poires et radis. Au revoir . (37 secondes)	Cette étudiant prononce quelques mots comme nous le dirions en français. Elle parle si vite sans faire des pauses dans les virgules ou les points. Elle a prononcé le « e » final des mots remarquables.
17	Bonjour, je m'appelle ____ J'ai 13 ans, je suis mexicain , je suis étudiant, j'étudie au collège (nom), j'aime le tennis, le football et les jeux de vidéo. Il s'appelle Alex, il a 13 ans, il est mexicain , il étudie à Colegio de Durango. Il aime le jeux de vidéo . (23 secondes)	Cet étudiant a prononcé aussi le « e » au final des mots, il a prononcé le « x » de « mexicain » comme un « j » en espagnol.
18	Bonjour, je m'appelle _____, j'ai 14 ans . Je suis mexicain , je suis étudiant en collège (nom). J'aime le football, le basket-ball et la pizza. Il s'appelle Alex, il a 14 ans, and est mexicain. (30 secondes)	Nous ne trouvons que des erreurs de prononciation des mots remarquables. Il prononce certains mots comme s'il parlait anglais.
19	Je m'appelle _____ J'ai 13 ans , je suis mexicaine , je suis étudiante, j'étudie au	Cette étudiante prononce comme si nous lisons en espagnol. Elle prononce le « e » à la fin des

	collège (nom), j'aime la musique, je déteste les tomates . Elle <u>appelle</u> Viviana, elle 14 <u>ans</u> , elle est mexicaine , elle étudie au collège (nom), elle aime <u>danse</u> , les mathématiques, elle déteste <u>légumes</u> . (28 secondes)	mots. En plus, elle n'a pas mis certains verbes ou articles nécessaires.
20	Bonjour, je m'appelle____, j'ai 14 ans, je suis mexicain, je suis étudiant, j'étudie au collège (nom). Aimer <u>chats</u> . Il s'appelle Armando, <u>13 años...</u> ans , il <u>mexicain</u> , il étudie , il aime <u>animal</u> and karate. (25 secondes)	Cet étudiant a prononcé le « e » final des verbes », il a utilisé le mot en espagnol « años », mais après il s'est rendu compte et il s'est corrigé. Après il n'a pas utilisé des articles pour parler des préférences.

ANNEXE I : TRANSCRIPTIONS DES AUDIOS DE LA DEUXIÈME SÉANCE

E2. Je me repose à 10h30, je me douche après ~~se~~ réveille.

E3. Je me lève à 6h35, je me douche à 6h55, je m'**habille** à 7h.

E4. Bonjour ! Je me réveille à 8h, je me douche à 8h20, me joue à 10h20, je me couche à 8h20.

E5. Je me lève à 6h30, je me douche à 6h30, je me prépare à 7h, je **vais** à l'école à 7h20, je **vais** à la maison à 3h, je déjeune à 3h05, je me prépare pour le ballet à 3h40, je vais à ballet à 4h40, je vais à la maison à 7h10, je **vais** pour un « yuki » à 7h40, je **vais** à l'église à 8h, je me couche à 10h30.

E6. Je me lève à 7h, je me prépare à 7h05, j'étudie à l'école à 7h40, je **vais** à la maison à 15h, je sors de la maison à 4h30, je me couche à 10h30. Salut !

E7. Je me lève à 6h, je me douche à 6h30, je me prépare à 7h, je déjeune à 7h30, je **vais** à l'école à 7h35, je rentre chez moi à 3h, je mange à 3h40, je m'occupe de mes devoirs à 6h30, je me douche à 9h, je me couche à 10h.

E8. Je me réveille à 6h30, je me lève à 6h40. Je me douche à 6h45, je m'habille à 6h55, je me prépare à 7h, je prends mon petit déjeuner à 7h05, je vais à l'école à 7h20, je vais à la maison à 3h, je me prépare pour le tennis et la cuisine à 4h45, **vais** à la maison à 9h, je me douche à 9h.

E9. Oui, je me réveille à 6h30, je me douche à 7h, je prends mon petit déjeuner à 7h30 et je vais à l'école à 9h.

E10. Je me lève à 6h, je me douche à 7h, je me réveille à 6h10, je vais au collège ~~de~~ 7h15.

E11. Je me réveille à 6h, je (~~me~~) douche à 6h, je vais à l'école à 7h, je ~~sali~~ (sors) à l'école à 3h, je mange à 3h, je vais ~~à-le~~-fut à 7h, je (~~me~~) couche à 10h.

E12. Je me réveille à 6h, je me lève à 6h05, je m'habille à 6h45, je déjeune à 7h, je vais à l'école à 7h36, j'arrive à ~~mon~~ maison à 4h, je mange à 4h30, je vais ~~à les~~ sports à 7h30, je dîne à 9h et je me couche à 11h.

E13. Je me réveille à 8h, je me douche à 8h10, je m'habille à 8h25, je ~~me~~ déjeune à 8h40, je vais à l'école à 9h, je sors de l'école à 2h45, je me couche à 3h40, je dîne à 9h.

E14. Je me lève à 6h, je me douche à 6h15, je me prépare à 6h30, je prends le petit-déjeuner à 6h40. J'étudie à l'école à 7h, je vais à la maison à 3h, je fais du « tocho » à 6h30, je me douche à 8h15, je dîne à 8h30, je me couche à 12h.

E15. Je me lève à 6h30, je me douche à 6h40, je m'habille à 7h, je ~~vais~~ à l'école à 7h15, j'étudie à l'école à 7h40, je sors de **l'école** à 2h40, je me couche à 10h30.

E16. Je me réveille à 8h, je me douche à 10h30, je déjeune à 9h30, je sors à 11h30, je mange à 2h, j'arrive à 9h30, je mange à 9h30, je me couche à 1h45.

E17. Je me réveille à 6h05, je me douche à 6h20, je me prépare à 6h30, je ~~me~~ petit-déjeuner à 6h35, je vais à l'école à 7h30, je mange le ~~soir~~ à 3h20, je m'occupe de mes devoirs à 5h50, je me couche à la nuit à 11h.

E18. Oh pardon Jean, (~~à~~) 6h30 je me ~~levante~~, (~~à~~) 11h me ~~dormi~~.

E19. Je me lève à 6h~~40~~, je me douche à 7h, je vais à l'école à 7h35. Je ~~dormir~~ (~~à~~) 4h.

E20. Je me lève à 6h, je me douche à 6h05, je m'habille, je prends le petit-déjeuner à 6h~~45~~, je vais à l'école à 7h25, je ~~dormir~~ à 4h, je regarde Netflix à 6h, je mange à 8h, je fais mes **devoirs** à 10h, je ~~dormir~~ à 12h.

ANNEXE J : INSTRUMENT D'ÉVALUATION DE LA MÉTHODOLOGIE



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Facultad de Filosofía y Letras

Área de Estudios de Posgrado



Género: Masculino ☐ Femenino ☐

Fecha: _____

Este cuestionario fue creado con el fin de conocer tu opinión acerca de la nueva manera de trabajar en el aula. *Utiliza una pluma azul para responder.* ¡Gracias por participar!

EFICIENCIA DE LA CLASE

De acuerdo con las sesiones que se tuvieron en formato de “classe inversée” (trabajo en casa y trabajo en el aula) para la lección 7: “Quelle journée”, con toda honestidad, selecciona sólo una respuesta.

1. Ver los videos o presentaciones de explicación previas a la clase para estudiar esa lección, me pareció...

☐ **Muy útil** ☐ **Útil** ☐ **Poco necesario** ☐ **Innecesario**

2. La comprensión del contenido de los videos y presentaciones de la lección 7 me resultó...

☐ **Muy fácil** ☐ **Fácil** ☐ **Difícil** ☐ **Muy difícil**

3. Consulté los videos o presentaciones de la lección indicados por el profesor antes de la clase.

☐ **Siempre** ☐ **Casi siempre** ☐ **Algunas veces** ☐ **Nunca**

4. Comparando la forma de estudiar dicha lección con el resto de las lecciones, me pareció...

☐ **Muy interesante** ☐ **Interesante** ☐ **Poco interesante** ☐ **indiferente**

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

5. Utilizando este formato de clase, pude desarrollar en prioridad ...

☐ **La escritura** ☐ **La conversación** ☐ **La lectura**
☐ **La comprensión de audios** ☐ **Otra** ☐ **Ninguna de las anteriores**

6. ¿Qué habilidad logré desarrollar mayormente en esta lección?

☐ **Pronunciación** ☐ **Estructuración de oraciones** ☐ **Fluidez** ☐ **Vocabulario**
☐ **Otra** ☐ **Ninguna de las anteriores**

7. Las actividades para interactuar con mis compañeros me ayudaron primordialmente en mi...

☐ **Pronunciación** ☐ **Estructuración de frases** ☐ **Fluidez** ☐ **Vocabulario**
☐ **Otra** ☐ **Ninguna de las anteriores**

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

8. Las actividades que realicé en el salón me resultaron

☐ **Muy Interesantes** ☐ **Interesantes** ☐ **Poco interesantes** ☐ **Nada interesantes**

9. Las actividades respondieron a las expectativas que tenía en mi curso de francés.

☐ **Totalmente de acuerdo** ☐ **De acuerdo** ☐ **En desacuerdo** ☐ **Totalmente en desacuerdo**

Version en français Annexe J



UNIVERSITÉ AUTONOME DE NUEVO LEÓN

Faculté des Philosophies et Lettres

Genre : F ☐ M ☐

Date : _____

Ce questionnaire a été créé pour connaître ton opinion envers le nouvel modèle implémenté dans ta salle de classe. Ta participation est très importante !

Consigne : Utilise un stylo bleu pour répondre les questions suivantes et coche la case qui correspond à ton opinion personnel (répond avec sincérité chacune d'elles, il n'y a pas de réponses incorrectes).

EFFICACITE DE LA CLASSE INVERSEE

A partir des séances en format inversé (du travail à la maison et du travail dans la salle de classe) pour la leçon 7 « Quelle journée », choisis une seule réponse.

1. Visionner des vidéos ou des présentations avec des explications préalables au travail de la salle de classe, il me semble...

☐ Très utile ☐ Utile ☐ Peu nécessaire ☐ Pas nécessaire

2. La compréhension du contenu des vidéos et présentation de la leçon 7, me semblent...

☐ Très facile ☐ Facile ☐ Difficile ☐ Très difficile

3. J'ai visionné les vidéos ou les présentations avant la classe.

☐ Toujours ☐ Presque toujours ☐ Parfois ☐ Jamais

4. En comparant la manière de travailler de cette leçon avec le reste, il me semble...

☐ Très intéressante ☐ Intéressante ☐ Peu intéressante ☐ Indifférente

COMPETENCES LINGUISTIQUES

5. En utilisant ce format de classe, j'ai amélioré ...

☐ Mon écriture ☐ Ma conversation ☐ Ma lecture ☐ Ma compréhension d'audios ☐ Autre ☐ Tout les antérieures

6. Quelle est l'habileté la plus développe pour moi avec ce format inversé ?

☐ La prononciation ☐ La construction des phrases ☐ La fluidité ☐ Le vocabulaire
☐ Autre ☐ Tout les antérieures

7. Les tâches pour interagir avec mes camarades m'ont aidé principalement dans...

☐ La prononciation ☐ La construction des phrases ☐ La fluidité ☐ Le vocabulaire
☐ Autre ☐ Tout les antérieures

MES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

8. Les activités que j'ai réalisé dans la salle de classe pendant la leçon 7 ont été...

☐ Très Intéressantes ☐ Intéressantes ☐ Peu intéressantes ☐ Pas intéressantes

9. Les tâches ont répondu à mes attentes dans ce cours de français.

☐ Vraiment d'accord ☐ D'accord ☐ En désaccord ☐ Vraiment en désaccord

